HAL
open science

La profession introuvable ? Les universitaires français de l'Université impériale aux universités contemporaines

Emmanuelle Picard

To cite this version:

Emmanuelle Picard. La profession introuvable ? Les universitaires français de l'Université impériale aux universités contemporaines. Histoire. Université Paris 1 - Panthéon Sorbonne, 2020. tel-02498327

HAL Id: tel-02498327

https://shs.hal.science/tel-02498327

Submitted on 13 Mar 2020

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.

UNIVERSITE PARIS 1 PANTHEON-SORBONNE

AUX FRONTIÈRES DES DISCIPLINES
Contribution à une socio-histoire du monde académique à l'époque contemporaine (XIXe-XXe siècles)

Tome III
Mémoire inédit

La profession introuvable
Les universitaires français de l'Université impériale aux universités contemporaines

Dossier d'habilitation à diriger des recherches
présenté et soutenu publiquement par

Emmanuelle PICARD

le 18 janvier 2020

Garant
Monsieur Christophe CHARLE, *Professeur émérite à l'université Paris 1 Panthéon-Sorbonne*

Membres du jury
Monsieur Jean-François CHANET, *Professeur à Science Po Paris et recteur de l'académie de Bourgogne - Franche-Comté*
Monsieur Jean-François CONDETTE, *Professeur à l'université d'Artois*
Monsieur Jean-Noël LUC, *Professeur émérite à l'université Paris Sorbonne*
Madame Christine MUSSELIN, *Directrice de recherche au CNRS, Centre de sociologie des organisations (Science Po Paris - CNRS)*
Madame Rebecca ROGERS, *Professeure à l'université de Paris*

Il me semble bien plus compliqué de rédiger des remerciements aujourd'hui que cela ne l'avait été pour ma thèse. Sans doute parce que le nombre des personnes impliquées d'une façon ou d'une autre est bien plus important qu'il ne l'était alors ; ou parce que je sais que ce type d'exercice fait le délice des analyses des réseaux scientifiques dont je ne souhaite pas devenir l'objet.

Je serai donc brève. D'une part, à ma famille bien évidemment, qui a supporté vaillamment les inévitables inconvénients qu'une telle entreprise comporte. D'autre part, à ceux qui ont été ces dernières années mes plus précieux interlocuteurs pour discuter le fond de cette recherche : Julien Barrier et Pierre Verschueren.

Enfin, je remercie Christophe Charle d'avoir accepté la charge de garant et d'avoir accompagné la réalisation de ce travail.

Table des matières

Introduction 1

Chapitre 1 : Constructions réglementaires et transformations contextuelles 12
- *Partie préliminaire* : L'Université impériale, des facultés aux mains de l'État 15
- Les réformes républicaines : quand les facultés se transforment en universités 22
- Vers l'université contemporaine 31

Chapitre 2 : La professionnalisation ou la spécialisation fonctionnelle 39
- L'affirmation d'un territoire 41
  - Les logiques de la distinction : le doctorat 43
  - La communauté des pairs 56
- Un monde bien ordonné ? 63
  - Un désordre apparent ou un enchaînement caché ? 65
  - Linéarité, mobilité et aspirations 73

Chapitre 3 : Un système cohérent, centralisé et monopolistique 88
- Un système cohérent
  - L'enseignement supérieur, un service public de proximité 89
  - Un corps unique de fonctionnaires 93
- Un système sous contrôle 99
  - Un système centralisé 100
  - Cogestion 104
- Un système pyramidal 114
  - Une double certification ou le monopole du contrôle 115
  - Tensions avec la province 122

Chapitre 4 : Pragmatique du jugement 138
- Délibérations ou négociations ? 139
  - De la nécessité du consensus 141
  - Information versus opacité 147
- Critères de jugement 154
  - Pluralité des activités : prise en compte et concurrence 157
  - Pluralité du jugement ou légitimité du contexte ? 164

Chapitre 5 : Logique disciplinaire et verticalité structurale 179
- Une organisation en silos 181
  - L'impossible interdisciplinarité 191
  - Une arène agonistique 195
- Positionnement et hiérarchie : le paysage disciplinaire 200
  - Sciences et lettres : le poids de la recherche 200

Chapitre 6 : Résistance ou reconfiguration du système ? 208
- 1945-1965 ; des choix conservateurs et l'affirmation d'un milieu réformateur 209
  - Une nébuleuse modernisatrice ? 212
  - Le « ressac démographique » 216
- Une réforme nécessaire 221
  - Les différentes étapes 222
  - Tensions autour d'une réforme 228
- Syndicats contre « mandarins » : la réforme post-68 comme un temps d'incertitudes 234
  - « Serfs et mandarins » ? 236
  - A la recherche des statuts 242
  - Une nouvelle donne : les universités entrent en jeu 249
- Le statut de 1984 255

Chapitre 7 : Confusion, ébranlement, remises en cause 264
- Une segmentation croissante de la profession 266
  - Principes de différenciation 271
  - Convergences ou divergences ? 280
- Ajustements/désajustements 285
  - Un nouvel équilibre dans la gestion des carrières 285
  - Paris et le reste du monde 292
- Le CNU comme conservatoire 303
  - Aux fondements du système 304
  - Une profession désunie ? 310
  -

Conclusion 315

Sources et bibliographie 320

Les annexes se trouvent en ligne, accessibles à partir d'un cloud. Il s'agit en effet de tableaux excel comportant de nombreuses colonnes, qui rendent difficile leur impression sans perte d'information (mise en regard des décrets successifs ou évolution des listes des sections du CCU). Pour davantage de lisibilité, j'ai également eu recours pour certains d'entre eux à l'usage de toute une palette de couleur.

"The academic profession is an oddity among professions"[1]

[1] "Parmi les professions, la profession académique apparaît singulière », Burton Clark (eds), *The Academic Profession. National, Disciplinary and Institutional Settings,* Berkeley, University of California Press, 1989, p. 1.

Le 21 juin 2013, un sénateur, André Gattolin et une sénatrice, Marie-Christine Blandin, appartenant au groupe « Europe Écologie-Les Verts », proposent un amendement au projet de loi sur l'enseignement supérieur, déposé par Geneviève Fioraso, ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, lequel amendement prévoit de supprimer la procédure de qualification préalable aux candidatures aux postes de maîtres de conférences et de professeur d'université, assurée par le Conseil national des universités[1]. Cet amendement est proposé contre l'avis de la ministre qui estime que « le temps n'est pas venu d'installer ce dispositif. [...] Laissons le temps au temps. L'objectif de la loi est avant tout d'apaiser, de rassembler, de remobiliser »[2]. Les réformes entreprises depuis le début des années 2000[3] ont en effet mis en lumière et alimenté des lignes de fractures internes à la communauté universitaire, et une strate supplémentaire, concernant une procédure au cœur des modes de régulation de la profession universitaire, ne lui semble pas opportune dans la conjoncture du début du mandat de François Hollande.

L'amendement proposé par les sénateurs EELV touche un élément essentiel de la profession universitaire en France, qui consiste dans l'existence d'un dispositif de régulation intermédiaire entre l'attribution du doctorat et le recrutement sur un poste universitaire. Pris en charge par une instance nationale, il produit un filtre entre la communauté des docteurs, vivier structurel dans lequel se recrutent les universitaires, et les établissements au sein desquels ils exercent leurs activités. Il s'agit d'une exception française, qui semble parfois difficile à comprendre pour les universitaires étrangers, habitués au recrutement direct, et qui peut expliquer pour partie le faible recrutement d'enseignants-chercheurs d'origine étrangère[4]. Cette exception procédurale semble jouer un rôle fondamental dans la profession universitaire française, si l'on en croit les réactions très brutales à l'amendement déposé par les sénateurs écologistes. Dès le 23 juin, une pétition nationale intitulée « Non à la suppression de la qualification par le CNU » est en ligne et reçoit plus de 17 000 signatures en 72 heures[5]. L'amendement n'est finalement pas adopté, mais il a contribué à nourrir le débat à propos d'une instance, le CNU (Conseil national des universités), élément essentiel des modes de régulation professionnelle

[1] http://www.senat.fr/amendements/2012-2013/660/Amdt_6.html
[2] AEF, dépêche n° 184545, 21 juin 2013.
[3] Pauline Ravinet, « Chapitre 16. La politique d'enseignement supérieur. Réformes par amplification et rupture dans la méthode », in *Politiques publiques 3. Les politiques publiques sous Sarkozy,* Paris, Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.), 2012, p. 361-380.
[4] De 4 % au début des années 1990 à environ 10 % en 2016. L'État de l'enseignement supérieur et de la recherche, n° 11, édition 2018, p. 23.
[5] https://www.petitions24.net/cpcnu

signatures en 72 heures[6]. L'amendement n'est finalement pas adopté, mais il a contribué à nourrir le débat à propos d'une instance, le CNU (Conseil national des universités), élément essentiel des modes de régulation professionnelle pour la communauté universitaire qui, dans un contexte de crise de l'enseignement supérieur, apparaît comme le recours ultime aux logiques réformatrices. À la fin du premier chapitre de son dernier livre, Christine Musselin souligne les transformations à l'œuvre depuis les années 1990, remettant en question la « configuration universitaire » héritée d'une cogestion entre l'Etat et la profession académique dans laquelle les universités ne jouaient aucun rôle en tant qu'entités autonomes, au profit de l'affirmation de ces dernières comme des acteurs importants de la politique d'enseignement supérieur et de recherche[7]. Dans ce contexte de remise en cause des équilibres antérieurs, l'autonomie des universités semble pouvoir entrer en conflit avec l'autonomie des universitaires dont l'existence du CNU est l'une des manifestations majeures[8].

Il est difficile de dater le début de la crise actuelle de la profession académique[9]. Instituée par le cadre de l'Université impériale de 1808, cette profession se développe selon un processus globalement linéaire depuis cette date. Ses effectifs s'accroissent et sa composition se diversifie tout au long des deux derniers siècles, en lien avec les évolutions de la conjoncture générale et par paliers successifs, plus ou moins rapprochés. En parallèle, les étudiants deviennent, tout au long de la période, toujours plus nombreux et plus divers socialement, tout comme se multiplient les universités et se diversifie l'offre de formation. Ces transformations ont engendré différentes crises, ou parfois en ont été les conséquences. Celles qui se sont produites dans les cinquante dernières années semblent cependant constituer une rupture majeure, comme l'avait été celles des années 1870. La croissance brutale et rapide des effectifs étudiants touche tous les pays occidentaux alors même que les régimes de production et de circulation des productions scientifiques se modifient en profondeur[10]. Commence alors une séquence de transformations rapides, sous l'impulsion de politiques publiques volontaristes qui visent à reconfigurer les

---

[6] https://www.petitions24.net/cpcnu

[7] Christine Musselin, *La Grande Course des universités françaises*, Paris, Presses de Science Po, 2017, p. 42-43.

[8] Christine Musselin, « Autonomie des universitaires, autonomie des universités », *in* Raymond Bourdoncle et Lise Demailly (dir.), *Les Professions de l'éducation et de la formation*, Villeneuve d'Ascq, Les Presses du Septentrion, 1998, p. 161 *sq*.

[9] J'ai choisi d'utiliser dans ce texte l'adjectif académique pour décrire les contours d'un espace professionnel, qui enserre à la fois les universitaires au sens des membres des corps enseignants universitaires, les prétendants à ces positions ainsi que celles et ceux actifs dans les activités d'enseignement et de recherche publics. Il est traditionnellement utilisé dans le monde anglo-saxon et me paraît renvoyer dans le cas français à une réalité structurelle qui est à l'origine du choix d'Homo Adacemicus par Pierre Bourdieu pour en rendre compte.

[10] Christophe Bonneuil et Dominique Pestre (dir.), *Histoire des sciences et des savoirs*, tome 3 : *Le Siècle des technosciences (depuis 1914)*, Paris, Seuil, 2015.

logiques de fonctionnement des systèmes d'enseignement supérieur, en vue d'accroître leur flexibilité et leur rentabilité sociale, dans les pays occidentaux et en France en particulier.

Pourtant, la profession universitaire semble changer moins vite que le monde qui l'entoure, ce qui peut contribuer à expliquer le sentiment de crise rémanent qui la traverse et qu'elle exprime largement au travers de différents types d'écrits, de prises de position publiques et de manifestions. Cette inertie est pour partie liée à un phénomène démographique : les universitaires français étant recrutés en moyenne autour de 30 ans, ayant la sécurité de l'emploi comme fonctionnaires, avec un âge moyen de départ en retraite autour de 66 ans, ils constituent un corps stable dans la durée. A l'exception de quelques rares périodes d'accélération (autour des années 1880, puis dans les années 1960), la croissance des effectifs est régulière, selon un processus progressif d'entrée et d'avancée dans la carrière, dont la durée dans le temps permet l'incorporation des normes professionnelles, des pratiques et des représentations. La période qui précède l'entrée proprement dite dans la carrière permanente, d'une durée qui peut varier de trois ans pour les plus précoces et dans les périodes de forts recrutements (durée d'une thèse en science, ou d'une thèse de 3e cycle) à plus d'une décennie se caractérise par l'acquisition, aux contacts des titulaires d'un éthos professionnel stabilisé. La durée de cet apprentissage, et nous le verrons son importance dans les possibilités d'accès aux postes stables, expliquent sans doute la stabilité, voire l'inertie des pratiques et des représentations associées au métier d'universitaire. Mais on peut également rechercher des explications dans l'existence de dispositifs spécifiques de régulation professionnelle, susceptibles de former les cadres d'un système rigide et résistant aux changements dans un contexte où les universitaires sont fonctionnaires et soumis à des textes réglementaires contraignants.

Souvent envisagée par le biais de ses caractéristiques, de ses dispositions et de ses investissements sociaux, l'histoire de la profession universitaire française n'a été que marginalement analysée au travers des dispositifs administratifs et réglementaires au sein desquels elle s'est développée[11]. S'ils sont mentionnés, pour expliquer telle ou telle particularité d'une situation, aucun travail de recherche ne s'est intéressé à leur rôle dans l'affirmation de la profession, ou encore à la professionnalisation entendue comme processus d'affirmation du contrôle sur un espace du monde du travail. La profession universitaire semble par ailleurs difficile à penser comme un tout. Elle est généralement envisagée soit dans une logique de « conflits des facultés », renvoyant à une opposition structurelle entre ordre temporel (droit

[11] En témoignent les approches résolument orientées vers l'histoire sociale des histoires générales des universités : Jacques Verger (dir.), *Histoire des universités en France*, Toulouse, Privat, 1986 ; ou Robert D. Anderson, *European Universities from the Enlightenment to 1914,* Oxford/New York, Oxford University Press, 2004.

et médecine) et ordre spirituel (lettres et sciences)[12], soit par le prisme d'une approche par champs disciplinaires[13]. Dans de telles perspectives, la question de la professionnalisation comme processus ne s'envisage que selon une approche privilégiant le social et/ou l'intellectuel, affirmation d'un collectif caractérisé par son homogénéité sociale ou scientifique. Je crois qu'il y a un véritable intérêt à reconsidérer la question en s'intéressant aux dispositifs formels et informels qui constituent les cadres par lesquels s'affirment et se maintient une profession, entendue comme un collectif d'agents impliqués dans un champ d'activités définies selon des règles communes (à la fois de contenu et de fonctionnement). Dès lors, il faut accorder une attention toute particulière à l'analyse des logiques procédurales et organisationnelles, et prendre en charge la question des effets spécifiques d'une structure institutionnelle dans l'évolution d'un collectif professionnel et en retour analyser les modalités selon lesquelles les acteurs participent à la modification de la structure.

Dans cette perspective, l'enquête s'est concentrée sur une partie seulement du système universitaire, à savoir les facultés des lettres et des sciences. En effet, en termes strictement réglementaires, elles forment un ensemble cohérent distinct des facultés de médecine et de droit, régies par des textes spécifiques. Par ailleurs, elles constituent des innovations institutionnelles au moment de leur création en 1808, aucune faculté des sciences ou des lettres n'existant avant la Révolution française à la différence des facultés dites professionnelles. Enfin, elles sont au cœur de la profession académique, au sens où leur fonction essentielle est celle de la reproduction du corps professionnel éducatif national, et donc en charge de leur propre reproduction.

Analyse historique du processus de professionnalisation

La sociologie des sciences anglo-saxonne a pris la profession universitaire comme objet d'analyse à partir des travaux de Robert K. Merton dans les années 1940-1950. Celui-ci définit un ensemble de représentations (au sens de définitions reconnues comme légitimes par les professionnels) propres à l'activité scientifiques, l'universalisme et le désintéressement, au fondement d'un ordre méritocratique consensuel, spécifique à l'univers académique[14]. Les débats ultérieurs, relatifs à la nature de l'activité scientifique, spécifique dans la tradition mertonienne ou au contraire renvoyée à un statut de normalité par la sociologie des sciences européennes (et donc plus

[12] C'est un mode de lecture que l'on trouve dans les deux principaux ouvrages d'histoire de la profession universitaire que sont : Pierre Bourdieu, *Homo Academicus*, Paris, Minuit, 1984 ; et Christophe Charle, *La République des universitaires*, Paris, Seuil, 1994.

[13] Le nombre des travaux découlant de cette seconde proposition est trop important pour pouvoir en proposer ici une liste. Une partie d'entre eux sont mobilisés au fil des chapitres suivants.

[14] Pour une présentation détaillée de la sociologie des sciences de Robert Merton, *cf.* Arnaud Saint-Martin, *La Sociologie de Robert K. Merton*, Paris, La Découverte, 2013, chapitre 2.

étroitement soumise aux contingences politiques, économiques ou sociales[15]), ont laissé largement de côté la question du rôle des structures universitaires dans la définition de la norme professionnelle. En s'intéressant aux formes de la reconnaissance scientifique, les mertoniens par exemple sont peu sensibles aux contraintes structurelles dans lesquelles elles se déploient, les renvoyant à une situation de contingence quand on peut à l'inverse mettre en évidence qu'elles pèsent sur l'activité[16]. Dans sa théorie des champs, et du champ scientifique en particulier, Pierre Bourdieu ne prête également qu'une attention superficielle à la nature du système organisationnel qui se trouve constituer une des armatures de l'activité scientifique. La mise en évidence de la hiérarchie des positions, et leur place dans la mesure du capital symbolique, fait ainsi l'économie d'une attention fine portée aux mécanismes qui les réglementent et dont la mise en évidence est pourtant nécessaire à une compréhension complète des trajectoires individuelles. De fait, si c'est bien dans la capacité à saisir et à maîtriser le « sens du jeu » que les scientifiques démontrent leur connaissance intime du système dans lequel ils s'inscrivent, ce dernier ne fait pas l'objet d'une analyse en tant que tel, comme s'il n'était finalement pas nécessaire de le déconstruire et de l'expliciter.

La dimension nationale des modalités de régulation professionnelle a davantage été mise en avant ces dernières années par les travaux s'intéressant à la question de l'évaluation scientifique. Dans un numéro spécial de la revue italienne *Sociologica*, l'accent est mis sur les pratiques divergentes mises en œuvre par les universitaires eux-mêmes (opposition structurelle entre un système anglo-saxon revendiquant largement le *double blind peer rewieving* et le système italien de décision unilatérale des mandarins universitaires) selon le contexte de fonctionnement professionnel auquel ils appartiennent[17], remarque sur laquelle renchérit Michèle Lamont qui souligne en particulier combien l'analyse du champ scientifique de Bourdieu est « *historically contingent* »[18]. Reste que l'analyse fine des modalités historiques de professionnalisation des

[15] La question de l'expertise des scientifiques en constitue un bon exemple, mettant en évidence la soumission de l'activité aux aléas de la demande sociale, relayée par les pouvoirs publics mais aussi par des acteurs associatifs ou privés ; voir par exemple Christophe Bonneuil, « Introduction. De la République des savants à la démocratie technique : conditions et transformations de l'engagement public des chercheurs », *Natures Sciences Sociétés*, n° 3, 2006, p. 235-238.

[16] C'est ce que montrent les travaux qui s'intéressent aux effets de la bibliométrie et des indicateurs individuels, dont le foisonnement entraîne la modification des pratiques de publications ; cf. Laurence Coutrot, « Sur l'usage récent des indicateurs bibliométriques comme outil d'évaluation de la recherche scientifique », *Bulletin de méthodologie sociologique*, n° 100, 2008, p. 45-50.

[17] Anna Carola Freschi et Marco Santoro, « Introduction », *Sociologica*, n° 3, 2010, p. 5 ; numéro spécial : « Thinking Academic Evaluation after Michèle Lamont's *How Professors Think* ».

[18] Michèle Lamont, « Response : Inside the Sausage Factory », *Sociologica*, n° 3, 2010, p. 2. Il faut noter que Pierre Bourdieu a souligné lui-même le caractère contextuel de ce travail dans ses interventions ultérieures.

communautés académiques nationales n'a été que rarement envisagée au travers des dispositifs et des instances de régulation.

Mon choix a été de me limiter à une enquête nationale. Il repose largement sur le constat d'une situation spécifique, mise en lumière par Christine Musselin depuis ses travaux sur la *Longue marche des universités françaises* vers l'autonomie, quand elle souligne le rôle central qu'y joue le mode d'organisation centralisé de la profession académique. Dans cette perspective, il devenait pertinent de tenter de reconstituer les logiques et les formes de cette professionnalisation particulière dans leurs fondements historiques dans la perspective de comprendre les tensions contemporaines autour des réformes engagées. Pour reprendre en partie le programme d'Andrew Abbott, il s'agit de s'intéresser aux modalités selon lesquelles s'est affirmée une juridiction professionnelle monopolistique et légitime sur l'activité scientifique, d'enseignement post-scolaire et de recherche. L'étude de la professionnalisation se concentre alors sur les moments d'élaboration et de (ré)affirmation de la définition d'un champ d'activité mais aussi des modes régulation qui le structurent, et en particulier qui sont impliqués dans le contrôle de l'accès au groupe. Il existe, en France, une instance dont la fonction est clairement identifiée à la régulation des carrières. L'article 1 du décret de 1992, toujours en vigueur, définit ainsi sa mission :

> « Le Conseil national des universités se prononce, dans les conditions prévues par les dispositions des statuts particuliers et du présent décret, sur les mesures individuelles relatives à la qualification, au recrutement et à la carrière des professeurs des universités et des maîtres de conférences ».

À laquelle s'ajoute, depuis le décret du 25 avril 2009, celle de « l'évaluation de l'ensemble des activités et de leur évolution éventuelle » (art. 2). Sous d'autres noms, cette instance a existé depuis la fin du XIXe siècle, prenant en charge de façon continue la régulation de la profession, dans un contexte en profonde, puis rapide transformation.

L'organisation, l'inertie et sa signification

Prendre le parti d'analyser une profession par l'angle de ses structures signifie penser qu'elles peuvent avoir un rôle au-delà de celui d'une simple expression des modalités de définition du groupe. D'une certaine façon, c'est postuler qu'une fois mises en œuvre, dans un contexte d'affirmation des spécificités professionnelles, elles sont un acteur important dans les transformations de la profession. Christophe Charle conclut, dans son ouvrage sur les universités de la IIIe République, à la très grande longévité des modèles qui se sont affirmés dans cette période fondatrice et qui sont encore aujourd'hui

largement mobilisés[19], ce qui postulerait *in fine* le rôle conservateur des instances régulatrices.

S'intéresser plus spécifiquement à l'organisation en charge des carrières permet de recourir à des modes d'analyse empruntés au néo-institutionnalisme historique, pour saisir d'une part les conditions de sa mise en place et ses effets sur ses transformations en même temps qu'interroger les conditions de sa pérennité[20]. Je propose donc de revenir sur le constat de Christophe Charle en interrogeant plus en détail les modalités de constitution de cette matrice ainsi que les cadres plus généraux avec lesquels elle s'articule, à savoir le fonctionnement du système universitaire dans toutes ses modalités. Ce parti pris impose une analyse sur la longue durée, prenant en compte le système d'enseignement supérieur depuis son origine. La suppression des universités en 1793 et leur récréation sous forme de facultés, selon des logiques très différentes, en 1808 permettent d'observer la naissance d'une profession et d'interroger les permanences et les mutations qu'elle connaît sur une durée de deux siècles. Le choix de prendre en considération l'ensemble de la séquence m'a aussi permis de me pencher sur la question des effets spécifiques du modèle universitaire napoléonien – fondé sur une approche jacobine et scolastique de l'enseignement supérieur – sur la profession universitaire et sur les tensions induites par l'existence d'un modèle alternatif qui tend progressivement à devenir la norme, le modèle humboldtien ébauché dès les années 1760 à Goettingen et institutionnalisé à Berlin en 1810 par Wilhelm von Humboldt[21].

S'il est possible d'opérer des comparaisons internationales, ce que font par exemple Christophe Charle[22] ou Christine Musselin[23] pour des périodes différentes, elles n'engagent toujours qu'une partie de la question : l'origine sociale, le statut social, le recrutement. Les travaux de comparaison plus générale mettent en évidence des logiques professionnelles nationales, historiquement construites[24], et plaident en faveur d'une approche longitudinale resserrée sur un pays dès lors que le projet est d'en comprendre les modalités de mise en place sur la longue durée, leurs formes et leurs effets. La lecture des travaux existant sur la situation française met en évidence le rôle central que joue les disciplines dans les logiques d'organisation de la profession. Dans

---

[19] Christophe Charle, *La République des universitaires, op. cit.*

[20] Je m'inspire dans ce paragraphe des propositions de Kathleen Thelen telles qu'elle les formule dans « Comment les institutions évoluent : perspective de l'analyse comparative historique », *L'Année de la régulation*, n° 7, 2003, p. 13-43, dont je remercie Jérôme Aust de m'avoir suggéré la lecture.

[21] Cf. Robert D. Anderson, *European Universities, op. cit.*

[22] Christophe Charle, *La République des universitaires, op. cit.*

[23] Christine Musselin, *Le Marché des universitaires, op. cit.*

[24] On le constate par exemple dans l'enquête sur les historiens en Europe, 1800-2005, financée par l'ERC entre 2004 et 2009 : « Representations of the Past: the Writing of National Histories in Nineteenth and Twentieth Century Europe », dont il sera fait usage dans le chapitre 5. La problématique se retrouve dans des ouvrages collectifs portant sur la période plus actuelle, comme Burton Clark (eds), *The Academic Profession, op. cit.*

son ouvrage sur l'université de Paris sous la IIIe République, Christophe Charle choisit de présenter chacune des quatre facultés sous forme de chapitres séparés, soulignant ainsi les logiques propres à chacune qui transcendent leur commune appartenance à un univers professionnel. Christine Musselin insiste pour sa part sur le fait que l'idéal scientiste qui se trouve à l'origine des réformes de la IIIe République ne parvient pas à s'imposer comme fédérateur à l'ensemble de la communauté[25]. L'existence d'une réglementation spécifique pour les facultés de droit et de médecine tend à confirmer ces observations. La variable disciplinaire se déploie par ailleurs avec une granularité variable, mais qui tend à devenir de plus en plus fine tout au long de notre période, en se résolvant finalement en plus de 70 sections au sein du Conseil national des universités. Si l'importance des disciplines dans la définition de l'identité professionnelle académique n'est pas une spécificité française, son institutionnalisation réglementaire propose en revanche un cas d'étude particulier. D'une façon assez curieuse, l'exemple français est mobilisé par Andrew Abbott dans *Chaos of Disciplines* comme représentatif d'un contexte où il y aurait « *little foundation for disciplines* », du fait de l'absence de départements au sein des universités. Il ignore alors totalement que dans la configuration universitaire française la structure institutionnelle est externe aux universités.

Il faut donc affronter deux types de questions, relatives d'une part aux modalités de la mise en place de cette structure et d'autre part aux fonctions de sa pérennité et de sa stabilité apparente. Cette approche nécessite de s'arrêter plus précisément sur les différentes étapes de son histoire, sur les enjeux et les débats qui entourent plus spécifiquement les moments de mutation et sur les cadres qui résistent aux transformations contemporaines plus générales. L'approche consiste alors à privilégier l'analyse de la production réglementaire des dispositifs de régulation, produit d'une négociation entre l'État et les universitaires, constitués progressivement en groupes de pression, puis participants actifs du processus d'élaboration des cadres de régulation professionnelle[26]. On peut donc, au travers du corpus de ces textes, retracer les différentes étapes des négociations et interroger leurs effets.

Les statuts différents des textes nous informent également sur les conditions de leur élaboration : la loi est la forme d'action choisie pour réformer le cadre d'ensemble de l'enseignement supérieur. En 1808, comme en 1880, il s'agit de modifier l'architecture d'ensemble du système d'enseignement. Ce n'est qu'à partir de la loi Faure, en novembre 1968, que les lois d'orientation se concentrent spécifiquement sur l'enseignement supérieur et se répètent à intervalles rapprochés (Loi Savary en 1984, Loi LRU en 2007 et Loi Fioraso en 2013). L'essentiel de l'activité réglementaire, sur la longue durée, relève essentiellement du décret ; c'est lui qui règle le mode de fonctionnement des

[25] Christine Musselin, *Longue marche des universités*, *op. cit.*, p. 33.
[26] Cf. en particulier George Weisz, *The Emergence of Modern Universities in France, 1863-1914*, Princeton, Princeton UP, 1983.

différentes instances, les corps et les pratiques. Il sert à préciser une loi, et permet d'en saisir l'interprétation. Le décret émane directement des services du ministère et ne fait pas l'objet d'une discussion par les assemblées ; il est donc à la fois plus rapide à mettre en œuvre et plus aisément modifiable. Pour le compléter, l'arrêté, qui se situe hiérarchiquement en dessous, peut être pris par le ministre, mais aussi par le préfet. Enfin, la circulaire, qui peut être « interprétative », livrant alors les clés d'un décret ou d'un arrêté à la formulation elliptique ; ou réglementaire, prescrivant une règle juridique nouvelle. Pour terminer, il n'est pas inutile de mentionner la paralittérature, souvent associée aux textes réglementaires : rapports préalables de toute nature, ils fournissent à la fois une mise en perspective des débats qui ont présidé aux choix, mais donnent aussi de très précieuses indications sur les attendus.

Point méthodologique

Contribuer à l'histoire de la profession universitaire en l'envisageant par le biais des dispositifs de régulation sur la longue durée impose de procéder selon une méthodologie spécifique, et ce pour plusieurs raisons. La première est la taille de l'enquête telle qu'on l'imagine *a priori*, étendue sur deux siècles, qui impose de suivre de façon précise les protocoles à l'œuvre et leurs transformations, d'informer les causes et les conséquences de celles-ci et de proposer une analyse qui prenne en compte les évolutions contextuelles. Elle a rapidement été dépassée pour une raison triviale qui tient au manque d'archives. Repérer les instances et les agents qui interviennent dans la gestion du corps des professionnels n'a pas présenté de difficultés particulières. Il existe un recueil en huit volumes qui compulse tous les textes réglementaires relatifs aux universités, publiés entre 1789 et 1915[27] que complètent utilement un recueil des textes relatifs aux personnels de l'enseignement supérieur par le juriste Joseph Delpech dont la dernière édition date de 1949[28] et un ouvrage de présentation administrative des universités françaises en 1968 réalisé par un membre de l'administration du ministère[29]. Enfin, deux articles de Françoise Mayeur fournissent nombre d'informations réglementaires[30]. Par ailleurs, le

[27] Arthur Marais de Beauchamp, *Recueil des lois et règlements sur l'enseignement supérieur : comprenant les décisions de la jurisprudence et les avis des conseils de l'Instruction publique et du Conseil d'État*, Paris, Delalain frères, 7 tomes, 1880-1915. Il y sera désormais fait référence sous la forme : Beauchamp, tome x.

[28] Joseph Delpech, *Statut du personnel enseignant et scientifique de l'enseignement supérieur, deuxième édition entièrement refondée et complétée jusqu'au 15 janvier 1949*, Paris, Librairie du Recueil Sirey, 1949.

[29] Georges Amestoy, *Les Universités françaises*, Paris, « Éducation et gestion », 1968.

[30] Françoise Mayeur, « L'évolution des corps universitaires, 1877-1968 », *in* Régine Ferré et Christophe Charle (dir.), *Le Personnel de l'enseignement supérieur en France aux XIXe et XXe siècles*, Paris, CNRS, 1985 ; F. Mayeur, « Les carrières de l'enseignement supérieur en France depuis 1968 », *in* Claude-Isabelle Brelot et Jean-Luc Mayaud (dir.), *Voyages en*

système d'enchâssement des textes réglementaires, qui citent en introduction les textes auxquels ils succèdent permet de dérouler aisément leur généalogie. Avec de tels instruments, il est facile de produire une base de l'ensemble des textes régissant les personnels de l'enseignement supérieur, telle qu'elle figure dans les annexes de ce volume, ainsi qu'une chronologie et de repérer les moments d'intense activité réglementaire, signe de périodes d'évolution du système. Retrouver les archives qui permettent de les documenter s'est avéré plus ardu.

L'enseignement supérieur est, en France, monopole d'État jusqu'en 1875 et même après cette date, la puissance publique assure largement le contrôle des certifications. Les universitaires sont fonctionnaires dès lors qu'ils sont entrés dans un corps (il existe à toutes les périodes des universitaires, au sens d'enseignants au sein des universités, qui ont des positions de vacataires et ne relèvent pas de la fonction publique). Il devrait donc, logiquement, ne pas manquer d'archives publiques les concernant. Les plus riches, maintenant bien connues et utilisés de façon très fréquentes, sont les dossiers personnels, en fait dossiers de liquidation des retraites, conservés de façon centralisée par les Archives nationales[31]. Si leur volume conséquent se prête particulièrement bien à des enquêtes de grande ampleur, comme celle qui a été organisée sur les enseignants des facultés de droit entre 1802 et 1950[32], il est un obstacle à un traitement longitudinal de la question des carrières professionnelles sur la longue durée. À l'inverse, les archives des instances en charge des questions de personnels sont plus frugales, particulièrement atomisées et parfois décevantes. Si l'on prend pour point de départ l'opération particulière que constitue la certification intermédiaire entre le doctorat et le recrutement, qui s'impose formellement à partir des années 1880, mais se trouve héritière de pratiques antérieures, elle n'est pas productrice d'archives spécifiques, au sens de liasses dépendants d'une administration et concentrant les décisions. Même pour la période après 1945, moment de fixation d'un cadre administratif très encadré, le résultat de la quête archivistique est maigre. Quatre cartons rassemblant les procès-verbaux des divisions du Comité consultatif des universités entre 1949 et 1959 sont consultables, en tout et pour tout[33]. Et il n'y a rien pour la période postérieure. Je reviendrai plus longuement sur ces carences en matière d'archives et les hypothèses que l'on peut faire à leur sujet dans le chapitre 4. Un gisement existe cependant qui permet de documenter très en détail les transformations des années 1960-1970, et en référence de comprendre ce qui précède et ce qui suit. La construction du corpus complémentaire s'effectue alors selon des règles pragmatiques, qui permettent

---

histoire : mélanges offerts à Paul Gerbod, Besançon, Presses Universitaires de Franche-Comté, 1995.

[31] Emmanuelle Picard, « Étudiants et enseignants : du dossier individuel à la prosopographie », *Revue administrative*, numéro spécial 2007, p. 55-58.

[32] Voir la base de données en ligne qui en est issue, SIPROJURIS, à l'adresse : http://siprojuris.symogih.org/

[33] Archives nationales : F^{17} 17 588 et 17 589.

de repérer des documents intéressant la question des personnels enseignants universitaires au sein de fonds non spécifiques.

Cette situation explique la seconde raison du choix de ce travail de recourir largement aux différents travaux réalisés sur ou au sujet des universitaires en France depuis le début du XIXe siècle. Ils sont nombreux, disparates, souvent privilégiant des objets bien circonscrits (une discipline ou une institution) mais fournissent très largement matière à réflexion. Ils permettent, en quelque sorte de confronter des traces documentaires à des analyses connexes, en essayant de retrouver et d'expliquer la logique d'ensemble. C'est un exercice à la fois frustrant et passionnant que de chercher à combler les trous, à faire des hypothèses de causalité, à découvrir au détour d'une page la confirmation d'une idée née de la consultation d'une archive isolée. Les différents travaux, et les discussions dont ils ont pu faire l'objet à l'occasion, sont mobilisés tout au long du texte, ce qui m'amène au choix de ne pas procéder à un classique état de l'art dans l'introduction.

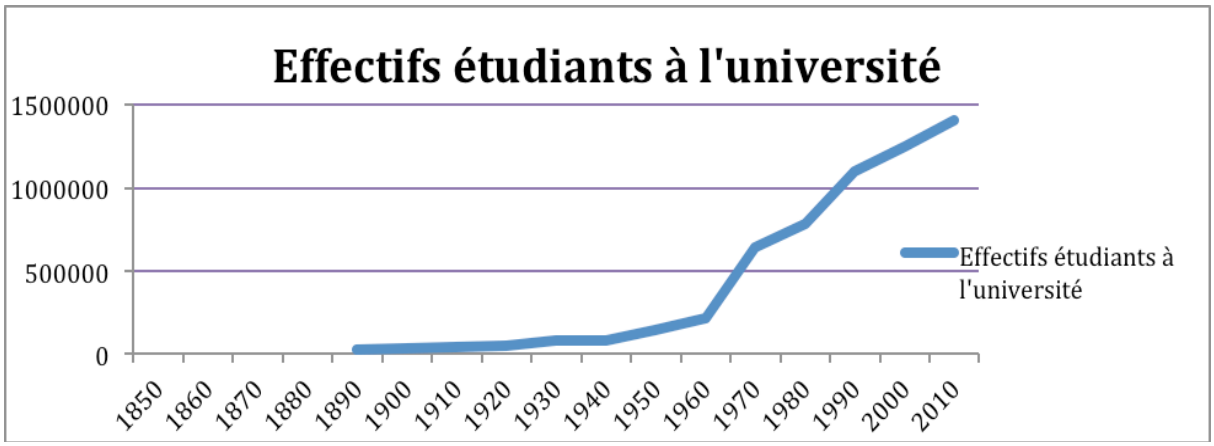
Une raison supplémentaire à cette absence prend son origine dans la décision d'écrire ce travail selon une logique qui ne soit pas strictement chronologique mais qui privilégie la variation des points de vue. Dans la mesure où il s'agit d'interroger les permanences et les évolutions, il me semblait fondamental de construire une analyse structurelle, et non séquentielle, de l'histoire de la profession, avec pour objet de mettre en évidence les cadres, les articulations, les enjeux à la fois liés aux contextes mais aussi à repérer ceux qui s'imposaient comme déterminants dans le maintien d'une profession *a priori* unifiée. Pour permettre de conserver une vision linéaire de l'histoire des universitaires, un premier chapitre descriptif met en scène les transformations successives de la profession, sans s'arrêter sur leurs modalités pratiques et leur signification. Les suivants sont conçus pour interroger la profession et son processus de professionnalisation selon des points de vue diversifiés, qui vont des modalités d'affirmation du contrôle d'une juridiction (chapitre 2), au cadre d'exercice de celle-ci (chapitre 3), en passant par l'analyse des formes du jugement professionnel (chapitre 4) et de sa structuration en disciplines (chapitre 5). Dans ces quatre chapitres, le parti pris pose des questions d'écriture, dès lors qu'il n'y a pas de sens à postuler une inertie telle que les observations du début du XIXe siècle puisse naturellement cohabiter avec celles de la fin du XXe. Il me semblait cependant fécond de réfléchir en coupe fonctionnelles pour mieux mettre en valeur les logiques de permanence et de rupture. Les deux derniers chapitres sont chronologiques, les cinquante dernières années, de transformations plus massives étant découpées en deux périodes : de 1945 à la fin des années 1980 (chapitre 6) et des années 1990 à aujourd'hui (chapitre 7). L'intérêt de cette construction est de permettre d'interroger plus efficacement ce qui, dans les cinquante dernières années, emprunte à un héritage plus ancien et ce qui au contraire rompt significativement.

Chapitre 1 : Construction réglementaire et transformations contextuelles

Le nombre des universitaires augmente beaucoup plus rapidement que celui de la population française dans la même période, signe de l'importance croissante de l'enseignement supérieur dans l'espace social et professionnel depuis deux siècles. Le mouvement ne s'est pas fait de façon linéaire, des périodes de faible croissance, voire de quasi stagnation, succédant aux moments d'accélération. La progression des effectifs s'est faite au travers de la création de nouveaux types de postes, parfois permanents, et souvent temporaires, permettant l'accroissement continu du groupe des enseignants du supérieur sans remise en cause de sa structuration précédente, ce qui permettait en particulier d'appliquer un contrôle, voire un certain malthusianisme, sur les positions dominantes. Il s'agissait la plupart du temps de faire face aux contraintes non anticipées de l'augmentation des effectifs étudiants, mais aussi parfois de permettre une meilleure régulation des carrières. Cette politique cumulative a eu pour effet que coexistent dans les années 1970 une pluralité de situations professionnelles, source de tensions et d'affrontements internes.

Ce premier chapitre se propose de retracer les grands traits de cette construction progressive, ou de cette accumulation, en la resituant dans les grandes évolutions du système universitaire. Il a pour objet de proposer un cadre d'intelligibilité générale, linéaire et chronologique, essentiellement descriptif, afin d'éclairer les analyses structurelles présentées dans les chapitres suivants. L'histoire de l'Université contemporaine se décompose schématiquement en trois périodes principales, qui vont servir de cadres à notre propos : la lente émergence d'une facultés en position de subordination vis-à-vis de l'enseignement secondaire, de 1808 aux années 1870 ; une période d'affirmation et d'autonomisation des universités, engagée par les réformes des Républicains à partir de 1880, dans un contexte de croissance contenue et de continuité qui s'étire jusqu'aux années 1950 ; une remise en cause par la croissance brutale des années 1960 et ses conséquences multiples sur la réorganisation de l'université jusqu'à aujourd'hui. Cette histoire en trois temps s'articule sur trois moments critiques dont le point commun pourrait être la nécessité d'une redéfinition de la fonction sociale et politique de l'université dans un contexte en pleine transformation. L'histoire de la profession universitaire suit dans l'ensemble le même schéma temporel, au sens où les révolutions qui affectent l'institution tout entière la touchent également, même si, comme nous le verrons dans les chapitres suivants, elle a aussi ses propres logiques temporelles, dans lesquelles les phénomènes d'inertie ou d'accélération ressortissent de logiques propres.

L'enseignement supérieur français tel que nous le connaissons est le produit d'une histoire bicentenaire, initiée par les réformes napoléoniennes. S'il en hérite des structures dont certaines sont encore en place, elles se déploient cependant dans un contexte qui se transforme considérablement, comme en témoigne la courbe de l'évolution des effectifs étudiants à l'université, entre 1850 et 2010[1].



Avant 1880, nous y reviendrons, il est difficile de parler des facultés des lettres et des sciences comme de réalités institutionnelles ou même de communautés professionnelles (quand les facultés de droit et de médecine ont elles une existence beaucoup plus assurée) ; leur activité ne semble véritablement se développer qu'à partir des années 1880, ce qui se traduit par une hausse du nombre d'étudiants qui se poursuit à un rythme modéré jusqu'aux années 1950. La décennie qui suit est celle de la première explosion universitaire, dans tous les sens du terme, qui voit la croissance brutale des effectifs étudiants bouleverser les structures de l'enseignement supérieur français. On passe d'un enseignement extrêmement élitiste (à la fin du XIXe siècle, moins de 3 % d'une classe d'âge est titulaire du baccalauréat) à un enseignement supérieur de masse (plus de 70 % de la classe d'âge est bachelière en 2016). Bien qu'irrégulière, la croissance des effectifs a été continue, amenant la nécessité permanente d'une adaptation du corps enseignant, en particulier sur le plan numérique. Dans le même temps, les modalités de l'activité scientifique se sont transformées, ainsi que leurs fonctions dans les sociétés contemporaines.

L'analyse des transformations du corps enseignant universitaire sur la longue durée met en évidence les tensions inhérentes à la gestion conjointe d'un héritage contraignant et de la prise en compte des changements structurels

[1] Cette courbe a été réalisée en utilisant les chiffres proposés par Antoine Prost dans *Histoire de l'enseignement en France*, 1800-1967, A. Colin, 1968, p. 243, pour la période 1850-1920 ; et A. Prost et J.-R. Cytermann, « Une histoire en chiffres de l'enseignement supérieur en France », *Le Mouvement social,* n° 233, 2010, p. 34, pour la période 1920-2010. Toutes les données chiffrées concernant les effectifs étudiants et enseignants dans ce chapitre sont reprises, sauf mention contraire, de cet article.

du cadre d'exercice. Elle interroge aussi sur la construction progressive d'une identité professionnelle et son affirmation, relativement autonome des conditions d'activités objectives. Le retour sur les étapes de la structuration du corps enseignant amène à s'interroger sur la nature même de la profession universitaire, la réalité de son unité et les facteurs qui pourraient expliquer la segmentation que de nombreux travaux et rapports ont mis en évidence ces dernières années. La question de la position qu'occupent les universitaires dans l'espace social ne sera pas mobilisée dans cette réflexion, si ce n'est pour rappeler de façon générale qu'une forme d'autonomisation vis-à-vis du pouvoir politique et du monde intellectuel a eu lieu à partir de la fin du XIXe siècle[2], même si elle est très variable selon les disciplines et les lieux d'exercice[3].

Une des façons de raconter l'histoire de la professionnalisation des enseignants du supérieur peut être de se concentrer sur l'évolution réglementaire des corps au sein desquels ils sont inscrits. Si elle ne rend que partiellement compte des transformations que connaît cette profession, en dressant un portrait réduit à sa dimension juridique, elle est néanmoins centrale dans l'analyse des cadres au sein desquels le processus d'affirmation et les modalités de l'exercice professionnel se sont progressivement construits. Par ailleurs, la sédimentation des différents types de position, les hiérarchies qu'ils contribuent à établir, les logiques spécifiques aux différents champs disciplinaires qui s'expriment dans la mise en œuvre de réglementations particulières constituent autant d'éléments qui structurent durablement le processus de professionnalisation envisagé. Mais il faut aussi replacer cette complexification croissante dans le contexte plus générale de la croissance et des transformations du système d'enseignement supérieur français. L'augmentation des effectifs étudiants joue un rôle déterminant dans les transformations de la profession universitaire, en parallèle avec les logiques propres à une démographie professionnelle source de rigidité. On doit donc envisager la question de la réglementation comme un élément central de l'adaptation du système aux contextes successifs, selon une dynamique qui n'est pas automatiquement en cohérence avec les processus internes à l'œuvre dans la définition de l'activité professionnelle, de ses instances et de ses pratiques. On pourra, à l'occasion, souligner le décalage entre la réponse rapide aux nécessités immédiates et la temporalité des réformes internes, qui induit des ajustements à différentes reprises entre les projets et les contraintes liées à la gestion immédiate. On peut s'interroger sur les effets des facteurs exogènes, en l'occurrence la croissance imprévue et non contrôlée des effectifs étudiants, sur l'évolution de la profession et tenter de les mettre en regard avec les logiques internes résultant des pratiques sédimentées.

---

[2] Cf. Christophe Charle, *La République des universitaires*, Paris, Seuil, 1994.
[3] Cf. Pierre Bourdieu, *Homo Academicus*, Paris, Editions de Minuit, 1984, p. 57.

Partie préliminaire – L'Université impériale : des facultés aux mains de l'Etat

Nous outrepassons ici l'usage habituel du terme Université impériale, qui renvoie à la mise en œuvre, par Napoléon Ier, d'un système d'enseignement public national, au sein duquel vont se développer les universités contemporaines. Techniquement, le terme disparaît dès la Restauration, même si l'usage reste courant d'utiliser celui d'Université (avec une majuscule) pour désigner ce que nous appelons aujourd'hui Education nationale. J'y recours ici, au delà de la période prescrite, afin de souligner combien le système d'enseignement supérieur français a, au moins jusqu'en 1968, emprunté aux premières années de son existence.

A la différence de celle des autres pays occidentaux, l'histoire universitaire française est marquée par une rupture et les universités contemporaines ne s'inscrivent pas, à la différence de leurs homologues italiennes ou allemandes par exemple, dans un *continuum* historique. Les universités d'Ancien Régime[4], fondées pour certaines d'entre elles dès le XIIIe siècle, ont été supprimées par un décret de la Convention nationale, le 15 septembre 1793, au titre de la loi Le Chapelier sur les corporations. Durant les quinze années qui suivent, il n'existe plus d'institutions universitaires sur le territoire national. En créant l'Université impériale, le 17 mars 1808, Napoléon institue, sous le contrôle de l'Etat, un système centralisé et monopolistique d'enseignement doté d'un corps de fonctionnaires spécifique qui englobe en son sein l'enseignement secondaire, avec les lycées, et l'enseignement post-baccalauréat, avec les facultés. Le terme d'Université désigne alors l'ensemble du système d'enseignement public, et en particulier son corps enseignant[5]. La distinction entre enseignement secondaire et enseignement supérieur semble mince, dans une institution unificatrice qui s'inspire largement du modèle de l'université de Paris d'Ancien Régime[6] mais aussi des projets de corps enseignant national qui émergent dans les années 1760-1770[7].

Les facultés créées par le décret du 17 mars 1808 sont au nombre de cinq : droit, médecine, théologie, lettres et sciences. Ces deux dernières

---

[4] Elles étaient au nombre de 22 : Aix-en-Provence, Angers, Avignon, Besançon, Bordeaux, Bourges, Caen, Dijon, Douai, Montpellier, Nancy, Orange, Orléans, Paris, Pau, Perpignan, Poitiers, Reims, Rennes, Strasbourg, Toulouse, Valence.

[5] Ainsi l'ouvrage de Paul Gerbod, presque exclusivement consacré aux enseignants du secondaire, porte un titre trompeur pour qui ne connaît pas cette particularité sémantique : *La condition universitaire en France au XIXe siècle*, Paris, PUF, 1966.

[6] Philippe Savoie, « Aux origines de la professionnalisation ? La genèse du corps enseignant secondaire français », *Éducation et Sociétés*, n° 23, 2009, p. 15-16.

[7] Dominique Julia, « La naissance du corps professoral », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 39, 1981, p. 71-86. Ce texte a été republié dans une version complétée in Dominique Julia (éd.), *L'École normale de l'an III,* vol. 5. *Une institution révolutionnaire et ses élèves. Introduction historique à l'édition des Leçons*, Paris, Éditions Rue d'Ulm, 2016.

constituent une rupture par rapport à l'Ancien régime, tout d'abord en entérinant la division des anciennes facultés des arts en deux entités distinctes, et en opérant une séparation structurelles entre les humanités littéraires et les sciences ; ensuite, en autorisant *de facto* dans ces disciplines un cursus complet aboutissant au doctorat, qui rompt avec la pratique antérieure d'une faculté des arts cantonnée à la délivrance de la maîtrise, propédeutique aux facultés professionnelles que sont le droit, la médecine et la théologie. Pour autant, ces deux nouvelles facultés restent largement cantonnées à une fonction subalterne aux autres ordres de faculté, en concentrant l'essentiel de leur activité à la collation du baccalauréat, grade désormais nécessaire à la poursuite d'études juridiques ou médicales, la délivrance du doctorat ès sciences ou ès lettres restant numériquement très limitée dans le premier XIXe siècle[8]. La formation assurée sous l'Ancien Régime dans le cadre de la faculté des arts est désormais prise en charge par le lycée[9]. Seules les facultés de droit et de médecine, ouvrant sur de véritables carrières dans les professions juridiques et médicales, disposent d'un public étudiant conséquent[10]. En lettres et en sciences, il n'y a guère qu'à Paris que les élèves de l'Ecole normale supérieure fournissant un contingent, certes limité mais pas moins réel, d'étudiants assurent une activité concrète à ces facultés[11].

Dans un tel contexte, l'essentiel de l'activité des enseignants des facultés de lettres et de sciences, en plus d'intervenir ponctuellement dans les enseignements des lycées nouvellement créés (où ils complètent un personnel qui n'est pas toujours en nombre suffisant), se déploie au travers de conférences publiques. De nombreux témoignages décrivent cette part qui reste longtemps essentielle de leur activité, en particulier les rapports que produisent régulièrement les inspecteurs généraux au sujet des professeurs de faculté, et que l'on retrouve dans les dossiers individuels des enseignants. Activité peu scientifique, fondée essentiellement sur les compétences rhétoriques, elle sera abondamment dénoncée par les réformateurs des débuts de la IIIe République comme l'exemple même de la faiblesse de l'université française. Comme le souligne Boris Noguès, « il semble bien que le souci de séduire les auditeurs adultes l'ait rapidement emporté chez la plupart des professeurs, au détriment des élèves encore présents »[12]. Malgré cela, le succès rencontré par ces conférences s'impose progressivement comme un élément de mesure des qualités professionnelles des professeurs de faculté, fondées sur l'éloquence,

---

[8] Un panorama précis de la situation est proposé par Victor Karady, « De Napoléon à Duruy : les origines et la naissance de l'université contemporaine », *in* Jacques Verger (dir.), *Histoire des universités en France*, Toulouse, Privat, 1986, p. 271 *sq*.

[9] Roger Chartier, Marie-Madeleine Compère et Dominique Julia, *L'éducation en France du XVIe au XVIIIe siècle*, Paris, SEDES, 1976.

[10] Cf. Pierre Moulinier, *La naissance de l'étudiant moderne (XIXe siècle)*, Paris, Belin, 2002.

[11] Louis Liard, *L'enseignement supérieur en France, 1789-1893*, tome 2, Paris, A. Colin, 1894, p. 123.

[12] Boris Noguès, « Élèves ou auditeurs ? Le public des facultés de lettres et de sciences au XIXe siècle (1808-1878) », *Histoire de l'éducation*, n° 120, 2008, p. 77-97.

le charisme et les « émotions de la parole publique »[13]. Les propositions alternatives, à visée formatrices, restent rares et liées à des initiatives individuelles plus ou moins reconnues qui ne modifient pas la situation d'ensemble[14]. Les professeurs des facultés des sciences et des lettres, en ces premières décennies du XIXe siècle, n'exercent réellement leurs fonctions enseignantes qu'en ayant la responsabilité de la collation du baccalauréat. Il ne s'agit cependant pas d'une sinécure, la totalité des candidats se présentant devant eux, ce qui peut occuper plusieurs semaines pour les professeurs parisiens.

Pourtant, ils sont dès l'origine distingués de leurs collègues du secondaire par une condition spécifique, la détention préalable à leur recrutement d'un doctorat. Le décret du 17 mars 1808 indique que les professeurs des facultés seront, dans un premier temps, choisis par le Grand Maître de l'Université impériale parmi les docteurs de l'ordre de la faculté considérée, puis recrutés sur concours par la suite (article 6). Cette disposition, qui ne pose pas problème en ce qui concerne le recrutement des enseignants des facultés de droit, de médecine et de théologie, toutes disciplines pour lesquelles le doctorat existait antérieurement à la Révolution, s'avère plus complexe à mettre en œuvre dans le cas des facultés académiques nouvellement créées. Si le Statut concernant les examens dans les cinq facultés, en date du 18 octobre 1808, précise dans son article 21 que les maîtres *ès* arts de l'Ancien Régime sont assimilés à des docteurs *ès* sciences ou *ès* lettres, la disposition est remise en question l'année suivante par un arrêté qui indique qu'ils ne peuvent désormais prétendre qu'au titre de bachelier, les seuls anciens agrégés de l'Université de Paris pouvant réclamer le grade de docteur *ès* lettres[15]. Le Grand Maître de l'Université se voit donc dans l'obligation de désigner pour remplir cette charge des professeurs de lycée et, ce faisant, de leur conférer par décision administrative le grade de docteur ; ce premier personnel est complété, pour la faculté des sciences de Paris, par deux professeurs au Collège de France et deux professeurs du Muséum d'histoire naturelle. De façon générale, le décret de mars 1808 et son interprétation par le Conseil de l'Université entretiennent l'idée d'une proximité organique entre les deux ordres d'enseignement : ainsi, une note du 31 octobre 1809, précise que « les professeurs de philosophie et de rhétorique des lycées de Paris prendront rang après les professeurs adjoints des facultés des sciences et des lettres, ils auront le droit de porter la même décoration et la même robe, ils pourront être appelés pour les examens dans

[13] Louis Liard, *L'enseignement supérieur en France, op. cit.*, p. 173.
[14] Boris Noguès, « Élèves ou auditeurs ? », *art. cit.*
[15] Arrêté déterminant les grades de l'Université que peuvent réclamer les anciens gradués, 12 mai 1809. Cet arrêté est complété quinze jours plus tard par un second arrêté « déterminant les différentes classes d'individus auxquels il peut être accordé immédiatement des diplômes de grades dans les sciences ou dans les lettres », du 23 mai 1809, qui précise que les agrégés de 1er ordre ou de philosophie auront le droit au titre de docteur ès sciences, ceux de 2e ordre ou de belles-lettres, celui de docteur ès lettres.

ces facultés »[16] ; la même indifférenciation se retrouve dans le tableau des rangs au sein de l'Université impériale tel qu'il est présenté dans l'article 29 du décret de mars 1808, qui interclasse les membres de l'administration centrale et académique, les professeurs de facultés, les proviseurs et censeurs, puis les professeurs des lycées, et des collèges ; et dont il est dit à l'article suivant qu'il constitue l'ordre dans lequel sera effectué les nominations, de façon à ce que les emplois successifs forment une carrière. Un exemple de cette absence de distinction peut être emprunté à Louis Liard qui raconte l'anecdote suivante :

> « à Paris même, à la distribution des prix du Lycée impérial, Luce de Lancival, professeur de Belles-Lettres [à la faculté des lettres de Paris], chargé du discours d'usage, disait indifféremment l'un pour l'autre, le lycée ou la faculté des lettres »[17] ; ou encore, à Pau, vers 1814, « le cumul (…) réunit sur la même tête quatre fonctions : celles de recteur, de doyen, de professeur de la faculté et de proviseur du lycée »[18].

Fortement adossées aux lycées du fait des nécessités organisationnelles du baccalauréat, les facultés académiques sont créées dans toutes les académies, soit au nombre de 27 en 1809 et de 31 en 1810. Leur nombre se réduit ensuite drastiquement, du fait des pertes territoriales consécutives au Congrès de Vienne, puis de la fermeture d'un certain nombre d'entre elles sous la Restauration. Entre 1816 et 1830, on ne compte plus que 6 facultés des lettres et 7 des sciences[19]. La période de la Monarchie de Juillet est propice à la relance de la politique universitaire. François Guizot, à la tête du ministère de l'Instruction publique[20], est favorable à la création de « grands centres d'enseignement supérieur » en nombre limité, mais bien dotés. Cependant, son remplacement par Abel-François Villemain, puis Achille de Salvandy, met fin à ce projet en lui substituant une politique de saupoudrage, avec des créations isolées sans plan d'ensemble. En 1848, il y a près de vingt couples faculté des sciences/faculté des lettres sur le territoire national. La réorganisation de l'enseignement public qui se concrétise par le décret du 22 août 1854 sur l'organisation de l'Instruction publique, établit un système de 16 académies, chacune dotée d'une faculté des lettres et d'une faculté des sciences, conçues comme les « foyers intellectuels » qui irriguent naturellement le ressort sur lequel elles exercent leurs compétences. Leur nombre restera identique jusqu'à la fin des années 1950.

Au centre du système napoléonien des facultés (mais aussi des lycées) se trouve la chaire. Par ce terme, on désigne une position d'enseignement

---

[16] Beauchamp, *Recueil des lois et règlements sur l'enseignement supérieur*, vol. 1, p. 175.
[17] Louis Liard, *L'enseignement supérieur en France, op. cit.*, p. 117.
[18] *Ibid.*, p. 121.
[19] Cf. Antoine Prost, *L'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, A. Colin, 1968.
[20] Le terme s'est désormais substitué à celui d'Université impériale, le Grand Maître laissant place à un ministre.

attachée à une discipline et à une faculté, qui existe indépendamment de l'individu qui l'occupe (c'est en fait un support budgétaire) mais dont il est titulaire durant toute le reste de sa carrière. L'ensemble des chaires forme la colonne vertébrale du système universitaire et dessine le périmètre de l'enseignement facultaire. Les chaires sont créées par le ministère en fonction des besoins estimés d'enseignement. Elles constituent des dispositifs contraignants, en ce qu'elles sont le fruit d'une décision *a priori* pérenne, leur disparition étant un acte administratif d'une certaine lourdeur ; et en ce que leur existence impose à l'Etat leur prise en charge financière sur la durée, l'Etat étant l'employeur d'un corps enseignant national. Dans ces conditions, les ministères successifs ont toujours été soucieux d'en contrôler le nombre et la croissance. Durant le premier XIXe siècle, et jusqu'aux années 1880, les chaires restent en nombre limité dans un contexte où l'effectif étudiant l'est tout autant. Lors de la réorganisation de 1854 qui créée 16 couples de facultés lettres-sciences, le nombre des chaires par faculté est inscrit dans le décret : 5 pour les lettres et 6 pour les sciences[21]. Ce n'est qu'avec l'accroissement du nombre des étudiants, conséquence de la création des bourses de licence et d'agrégation en 1877, que leur nombre croît sensiblement, en particulier à Paris mais aussi en province.

La désignation de leurs titulaires se fait à l'issue d'une procédure dans laquelle l'avis de la faculté concernée est sollicité, formellement, mais n'est pas déterminant dans la décision finalement prise par l'administration centrale. Je reviendrai dans les chapitres suivants sur l'histoire et l'analyse que l'on peut faire de cette procédure dans le contexte de la professionnalisation des universitaires. Pour les deux premiers tiers du XIXe siècle cependant, la toute puissance de l'administration est absolue et ses traces en sont nombreuses, en particulier dans les dossiers personnels des enseignants, au travers des nominations, mutations ou révocations[22], ces dernières pour des raisons le plus souvent politiques mais qui peuvent également être liées à des considérations morales. Le contrôle de la puissance publique sur l'enseignement supérieur atteint son apogée, dans le contexte politique autoritaire du Second Empire[23]. Pour autant, sauf cas exceptionnel d'opposition trop franche avec l'orientation politique du gouvernement, les professeurs titulaires de chaire, une fois nommés, sont inamovibles. Réglementairement, cette position s'accompagne d'obligations d'enseignement, dont le volume est fixé dès l'origine à trois cours

[21] Décret sur l'organisation des académies, 22 août 1854.

[22] En cas d'urgence, la suspension peut être décidée par le recteur (dispositions organiques concernant l'Instruction publique, 9 mars 1852).

[23] En témoigne cet extrait de la circulaire relative à l'exécution du décret du 9 mars 1852 (Beauchamp, *Recueil des lois et règlements sur l'enseignement supérieur*, vol. 2, p. 211) : « Désormais le droit de nommer ou de révoquer les professeurs appartient sans contestation au Gouvernement, et l'inamovibilité n'est acquise qu'au fonctionnaire irréprochable et dévoué, à quelque degré de la hiérarchie qu'il se trouve ». Plus généralement, voir George Weisz, « Le corps professoral de l'enseignement supérieur et l'idéologie de la réforme universitaire en France, 1860-1885 », *Revue française de sociologie*, n° 18, 1977, p. 204 *sq*.

par semaine[24], à laquelle s'adjoint une obligation, inscrite dans les textes réglementaires, d'avoir une activité de recherche à compter des années 1840[25]. En réalité, la pratique de se faire remplacer pour se rendre libre de vaquer à d'autres occupations est courante. Il peut s'agir de professeurs cumulants, qui sont à la fois professeur à la Sorbonne et au Collège de France, et qui se consacrent intégralement à ce dernier ; ou bien de professeurs chargés de mission, à l'étranger ou au sein d'un ministère ; ou encore, de constitution fragile (de la gorge en particulier), ayant de ce fait du mal à assurer un enseignement permanent. Autant de cas qui nécessitent le recours à des suppléants, aux désignations variés (professeurs, suppléants, chargés de cours)[26], qui se substituent à l'enseignant titulaire pour assurer ses charges de cours et dont ils récupèrent une partie du traitement. Pour pallier une situation récurrente qui produit une catégorie mal définie d'enseignants (ils sont choisis par les titulaires sans véritable contrôle de l'administration), le ministère créé en mars 1840 un corps subalterne spécifique, sur le modèle de ce qui existe déjà en droit et en médecine, les agrégés des facultés des sciences et des lettres[27]. Il s'agit de leur garantir un droit exclusif à la suppléance, ainsi que la possibilité d'assurer leurs propres cours[28]. Ce nouveau corps, sur lequel on peine à trouver des informations quantitatives, nous est mal connu et la permanence des mentions de suppléances dans les sources relatives aux enseignements laisse penser que ces agrégés des facultés des lettres et des sciences ne furent pas recrutés en masse. Ils disparaissent finalement des rôles budgétaires dans les années 1870.

La période qui s'étend de la Monarchie de Juillet à la fin de Second Empire se caractérise par une activité réglementaire régulière, visant à préciser le cadre mis en place par les régimes précédents. Les prescriptions au sujet du doctorat s'étoffent[29], tandis que les conditions nécessaires à l'obtention d'un poste de professeur titulaire sont désormais clairement énoncées : avoir au

---

[24] Arrêté qui organise la faculté des lettres de Paris, 6 mars 1809.

[25] Arrêté qui fixe le nombre des leçons dans les facultés des sciences et des lettres des départements, le 2 avril 1841.

[26] On trouve la première mention de ces suppléants sous le nom de professeurs adjoints, sans précision supplémentaire, dans l'arrêté qui organise la faculté des lettres de Paris, 6 mars 1809. Ils n'ont par ailleurs aucun des droits liés au statut de titulaire, ne peuvent porter le titre de professeur et leur emploi disparaît automatiquement dès lors que la chaire est supprimée (arrêté du Conseil d'Etat du 2 juin 1837, reproduit dans Beauchamp, *Recueil des lois et règlements sur l'enseignement supérieur*, vol. 1, p. 359).

[27] Ordonnance portant création de trois ordres d'agrégés près les facultés des lettres ; et ordonnance portant création de trois ordres d'agrégés près les facultés des sciences, 24 mars 1840. A ne pas confondre avec les agrégés de l'enseignement secondaire, les agrégés des facultés étant des docteurs qui passent un concours spécifique.

[28] Ordonnance du 28 mars 1840. Voir à ce sujet, André Chervel, *Histoire de l'agrégation. Contribution à l'histoire de la culture scolaire*, Paris, INRP-Kimé, 1993.

[29] Il est codifié avec davantage de précisions dans deux règlements (17 juillet 1840 pour les lettres et 8 juin 1848 pour les sciences). Le processus est détaillé dans le chapitre 2.

moins trente ans[30] et avoir enseigné au moins deux ans dans un établissement d'enseignement supérieur en position de suppléant[31]. Le cadre des 16 académies défini par le décret de 1854, le système des chaires, les modalités du doctorat et le corps des professeurs titulaires forment un ensemble cohérent, robuste et qui semble pérenne. Il ne parvient pas pour autant à s'émanciper de sa fonction première de certification de l'éducation secondaire, et reste dans les faits, sauf peut être à Paris, dans une situation dominée face aux facultés dites professionnelles, droit et médecine, d'une part et aux écoles supérieures (de type Polytechnique, mais aussi l'École des Chartes par exemple) où se forment les futurs cadres de la nation.

On connaît bien les ressorts discursifs, en particulier universitaires, de la « crise allemande de la pensée française »[32] ; on oublie souvent qu'ils n'ont pas été une conséquence de la défaite de 1870 mais le résultat d'une remise en cause engagée dès la décennie précédente, voire même qu'ils empruntaient à un constat et une rhétorique en œuvre dès la Monarchie de Juillet et qu'ils structurent durablement sur la question de l'université un ensemble de critiques et de projections modernisatrices, caractérisées par la répétition des arguments mobilisés[33]. La critique centrale porte sur la rigidité du système et sa faible réactivité aux conditions nouvelles de l'activité académique et scientifique. L'inspiration est puisée dans l'observation des modèles étrangers, allemands dans un premier temps, américains par la suite. Elle est à l'origine de la création de l'École pratique des hautes études, en 1868, qui ouvre un espace dans lequel les règles habituelles ne s'appliquent pas : les enseignants, pour être recrutés, n'ont pas besoin d'être docteurs, ni de posséder la nationalité française ; les enseignements ne sont soumis, ni sur la forme, ni sur le fond, à l'accord du ministère comme c'est le cas pour les cours des facultés. Mais le prix à payer est à la hauteur de la souplesse accordée : les enseignants n'occupent pas de position stable et sont peu payés, l'institution de dispose pas de locaux propres (les cours ont lieu à la Sorbonne) et ne délivre aucun diplôme reconnu par l'État. Dans ces conditions, l'EPHE se développe comme une excroissance de la Sorbonne, au sein de laquelle une partie du personnel de cette dernière déploie une partie de ses activités complémentaires en lien avec des savants, souvent étrangers, qui disposent alors d'une tribune pour leurs recherches.

---

[30] L'âge minimal de 30 ans figure déjà dans les décrets napoléoniens ; on en trouve la première mention dans le statut sur l'organisation des concours pour les facultés en général et pour les facultés de droit en particulier, 31 octobre 1809.

[31] Dispositions organiques concernant l'Instruction publique, 9 mars 1852. Il semble que les cours libres puissent être pris en compte, mais cela n'est pas clairement indiqué dans les textes réglementaires.

[32] Claude Digeon, *La crise allemande de la pensée française (1870-1914)*, Paris, PUF, 1959.

[33] Christophe Charle, « Les références étrangères des universitaires. Essai de comparaison entre la France et l'Allemagne, 1870-1970 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 148, 2003, p. 8-19 ; Roger L. Geiger, « Prelude to Reform: The Faculties of Letters in the 1860's », *Historical Reflections / Réflexions historiques*, n° 2/3, 1980, p. 337-361.

L'EPHE ne constitue donc qu'une réponse partielle et insatisfaisante à ce qui est analysé comme un dysfonctionnement d'ensemble du système, nécessitant une réforme de grande ampleur. Le cadre existe : facultés, chaires, corps de professeurs dessinent les contours d'une structure organisée qui n'est pas remise en cause mais réappropriée dans le contexte réformateur qui se développe à partir des années 1870.

Les réformes républicaines : quand les facultés se transforment en université

Le dernier tiers du XIXe siècle voit se produire la conjonction de deux phénomènes qui contribuent à transformer le système français d'enseignement supérieur mis en place au début du siècle, sans pour autant créer de véritable rupture. C'est d'abord l'arrivée au pouvoir des Républicains, à la fin des années 1870, dont le projet politique accorde une place centrale à la science et à l'éducation dans le développement d'un régime démocratique en France. La présence en leur sein des principaux contempteurs de l'université napoléonienne, partisans des réformes et leur entrée dans l'administration en charge des questions éducatives permettent l'inscription sur l'agenda politique de la question des transformations de l'enseignement supérieur. C'est aussi la période durant laquelle les disciplines académiques se structurent et s'affirment avec la mise en place de règles, de normes, d'institutions et de pratiques contrôlées et certifiées[34]. Il y bien sûr un lien étroit entre les deux mouvements, au travers des acteurs engagés dans deux processus qui se nourrissent l'un de l'autre, et travaillent de concert à une modernisation des universités françaises, dont le fonctionnement ne se modifie ensuite plus structurellement jusqu'à la loi Faure de 1968.

Il s'agit cependant moins d'une modification de structure que d'un mouvement d'affirmation de l'autonomie d'un champ professionnel. Il est intéressant de souligner que le cadre organisationnel mis en place dans l'Université impériale n'est non seulement pas fondamentalement remis en cause, mais conforté du fait qu'il se révèle tout à fait accueillant aux évolutions de la période. La principale apparaît finalement plus symbolique que réelle, attribuant par une série de décrets une autonomie aux facultés existantes : elles acquièrent tout d'abord la personnalité civile[35], avant d'être regroupées sous

[34] On peut citer l'exemple de la discipline historique : *cf.* Pim den Boer, *History as a profession: the study of history in France, 1818-1914*, Princeton (N.J.) : Princeton university press, 1998 ; ou Gabriele Lingelbach, *Klio macht Karriere. Die institutionalisierung der Geschichtswissenschaft in Frankreich und den USA in der zweiten Hälfe des 19. Jahrhunderts*, Göttingen : Vandenhoeck und Ruprecht, 2003. Et Gérard Noiriel, *Sur la crise de l'histoire*, Paris, Belin, 1996.

[35] Décret relatif à l'organisation des facultés et des écoles d'enseignement supérieur, 28 décembre 1885.

forme d'universités[36] auxquelles des prérogatives décisionnelles sont accordées. De nombreux travaux ont mis en évidence les limites de l'exercice de cette autonomie[37] et l'effet avant tout symbolique de ces mesures. Plus concrètes sont celles qui concernent le corps enseignant. Si l'université peut se définir comme le collège des enseignants, les transformations profondes que connaît la profession universitaire durant ces deux mêmes décennies ont des effets nettement plus conséquents.

Jusqu'alors très étroitement soumis au contrôle politique et encore largement articulé avec l'enseignement secondaire, le corps enseignant des facultés des lettres et des sciences gagne son autonomie à l'issue d'un processus de professionnalisation qui transforme en profondeur ses modes de régulation. La nature du contrôle de l'administration change, substituant à une tutelle caractérisée par une dimension politique exogène, des instances de gestion intégralement contrôlées par les universitaires. Le changement majeur concerne la composition du Conseil supérieur de l'Instruction publique, instance décisionnaire sur bien des sujets et sur laquelle je reviendrai par la suite, qui ne compte plus dans ses rangs, à partir de 1880, que des membres de la corporation enseignante[38]. Cette réforme n'a cependant pas d'effet direct sur l'autonomie des universités en tant qu'organismes indépendants. Elles restent étroitement soumises à un pilotage centralisé, la différence principale étant que les universitaires y participent plus directement, en assurant par le biais de ceux d'entre eux qui siègent dans les instances une forme de cogestion avec l'administration. George Weisz, dans son étude majeure sur la politique universitaire de la IIIe République, relève à ce sujet l'usage par les contemporains de la formule « d'autonomie intérieure »[39]. Dans son analyse du mouvement réformateur, il met en évidence les tensions qui entourent la définition de l'autonomie et la forme syncrétique que prend la convergence des deux positions réformistes à l'œuvre à l'époque, l'une de tendance jacobine, l'autre libérale, qui se retrouvent autour d'une vision intégrant corporatisme, centralisme et monopole quant il s'agissant de la profession universitaire[40].

---

[36] Au nombre de 16 : Paris, Lille, Nancy, Strasbourg, Besançon, Dijon, Lyon, Grenoble, Aix, Montpellier, Toulouse, Bordeaux, Poitiers, Rennes, Caen, Clermont-Ferrand.

[37] Christine Musselin replace cet épisode dans un déroulé plus général : *La longue marche des universités françaises*, Paris, PUF, 2001 ; Jean-François Condette propose une analyse très détaillée des conditions et des limites de la mise en œuvre de cette autonomie autour d'une étude de cas sur la faculté des lettres de Lille : « Financer le développement de l'Université de Lille sous la Troisième République : entre tutelle étatique et soutiens locaux », *in* Françoise Hiraux et Françoise Mirguet (éd.), *Finances, mobilités et projets d'éducation universitaires. Le regard des historien*s, Louvain-La-Neuve, Academia-L'Harmattan, Publication des Archives de l'université catholique de Louvain, 2012, n° 29, p. 67-108.

[38] Loi relative au Conseil supérieur de l'Instruction publique et aux conseils académiques, 27 février 1880.

[39] Ministère de l'Instruction publique, *Enquêtes et documents relatifs à l'enseignement supérieur*, n° 16, 1884, p. 66-67, cité par G. Weisz, « Le corps professoral de l'enseignement supérieur », art. cit., p. 214.

[40] George Weisz, *The Emergence on modern universities*, *op. cit.*, chapitre 5.

L'autonomie promue est alors celle du corps enseignant, les institutions restant étroitement insérées dans un système d'enseignement contrôlé par le centre. Pour autant, cette autonomie professionnelle s'inscrit dans un dispositif unifié au plan national et au fonctionnement centralisé. De ce fait, la réforme inscrit dans le marbre la dissociation des deux espaces : les universitaires responsables d'eux-mêmes n'ont finalement pas de liens organiques avec les universités au sein desquelles ils professent, qui sont elles pilotées selon des logiques élaborées par l'administration ministérielle. Cette tension au sein de l'organisation de l'enseignement supérieur français devient dès lors constitutive des difficultés de mise en œuvre des réformes ultérieures, dont nous verrons les développements à partir des années 1960 dans les chapitres 6 et 7. Un second objet de tension potentielle est discuté au sein du groupe des réformateurs, relatif à la prévalence de la recherche sur l'enseignement et qui oppose les tenants d'un enseignement supérieur fortement orienté vers la recherche, sur le modèle allemand aux partisans d'un système dont la fonction principale est la production d'enseignants par le biais des concours nationaux de recrutement[41], division elle aussi durable dans les débats sur la politique universitaire au XXe siècle.

Conjointement aux transformations de la profession universitaire, à la fois causes et conséquences, la croissance des effectifs étudiants des facultés des lettres et des sciences forme le socle d'un véritable enseignement supérieur en lettres et sciences. La mise en place de bourses de licence et d'agrégation en 1877 a pour conséquence l'augmentation massive des inscriptions : en sciences, on passe de 293 étudiants en 1876 à 7 330 en 1914, en lettres de 238 à 6 586 aux mêmes dates[42]. La fabrication d'un public étudiant a des effets sur la pratique du métier d'enseignant de faculté. Aux conférences grand public doit se substituer une offre de cours conséquente, articulée à l'objectif de former des diplômés, que les professeurs en chaire ne suffisent pas à assurer, même si leur nombre augmente également durant la même période. Second signe de l'intérêt que portent les républicains au développement de l'enseignement supérieur, le nombre des chaires dans les facultés des lettres et des sciences passe de 182 en 1865 à 243 en 1888 pour atteindre 356 en 1918[43] ; à l'université de Paris, on compte, en 1896, 28 professeurs titulaires de chaire en sciences et 35 en lettres, quand ils étaient moins de 15 en tout au début de la IIIe République[44]. C'est dans cette perspective, mais aussi dans le but de soutenir le développement de nouveaux champs par la spécialisation accrue des enseignants, qu'est créé le corps des

[41] Christophe Charle, « Les références étrangères des universitaires », art. cit.
[42] Chiffres tirés de G. Weisz, *The Emergence of modern universitiés, op. cit.*, p. 236. Les facultés des sciences bénéficient de plus de la mise en place du PCN qui rend obligatoire pour tous les étudiants en médecine une première année en faculté des sciences.
[43] *Ibid.*, p. 318.
[44] Louis Liard, *L'université de Paris*, Paris, Librairie Renard, 1909, p. 72.

maîtres de conférences en 1877[45]. Ceux-ci ont « pour objet de fortifier par des répétitions et des exercices pratiques les leçons des professeurs titulaires, soit de compléter par l'adjonction de nouveaux enseignements le cadre des études de la faculté ». L'inspiration vient pour partie des *Privatdozenten* allemands[46], même si le statut en est très différent puisqu'il s'agit d'emplois rémunérés et destinés à la permanence. Recrutés parmi les docteurs[47], leur nomination est annuelle mais peut être « indéfiniment renouvelée ». A leurs côtés, des chargés de cours (docteurs ou agrégés), non titulaires, exercent également une tache d'enseignement auprès de ce nouveau public.

Par ailleurs, un décret et un arrêté du 24 juillet 1883 autorisent les cours libres, sous une forme qui rappelle à nouveau le système allemand des *Privatdozenten*. Ces cours doivent être professés par des docteurs, ou par des professeurs des divers établissements d'enseignement supérieur public. L'autorisation peut également être donnée à des non docteurs « qui justifient d'études spéciales sur les matières devant faire l'objet de leur enseignement ». Le conseil de la faculté se prononce sur leur opportunité, les autorise pour une année renouvelable et les contrôle. C'est un moyen de développer l'offre d'enseignement, dans une logique de malthusianisme vis-à-vis des postes permanents[48]. Par la suite, la personnalité civile dont disposent les universités à partir de 1885 et leur capacité à accepter dons et legs permettront la mise en place d'enseignements directement financés sur fonds propres, qui proviennent en partie de libéralités consenties par les conseils municipaux. Elles auront alors la libre charge, sous la responsabilité du recteur, du recrutement des enseignants concernés, chargés de cours et maîtres de conférences et permettront le développement d'enseignements en sciences appliquées ou davantage inscrits dans des logiques locales (enseignements de langues et civilisations régionales par exemple)[49].

---

[45] Arrêté concernant les conférences instituées dans les établissements d'enseignement supérieur, 7 novembre 1877.

[46] En Allemagne, des docteurs pourvus de l'habilitation peuvent faire cours au sein des universités sans posséder de postes rémunérés. Ils sont directement payés par leurs étudiants, et leur salaire dépend ainsi étroitement de leur audience. Cette sorte de propédeutique enseignante avait pour fonction de permettre de repérer les enseignants les plus brillants et de leur proposer par la suite un poste de professeur. Une autre inspiration possible est celle du statut de maître de conférences à l'ENS qui existe depuis les années 1820.

[47] Cela devient obligatoire à partir de 1897 pour pouvoir prétendre durablement à un poste.

[48] Déjà, en 1840, lors de l'institution des agrégés des facultés des lettres et des sciences, la possibilité pour ces derniers de faire cours gratuitement, « sur des matières non comprises dans le programme de l'enseignement officiel », permettait d'élargir l'offre sans en augmenter les coûts ; rapport sur le décret portant création de trois ordres d'agrégés près les facultés des lettres, 24 et 28 mars 1840, Beauchamp, *Recueil des lois et règlements sur l'enseignement supérieur*, vol. 1, p. 840 *sq*.

[49] Décret et circulaire des 23 novembre et 20 décembre 1899. Ces enseignements de faculté sont liés à l'existence de financements extérieurs, souvent municipaux, et seront particulièrement nombreux dans les facultés des sciences de province (*cf.* Mary-Joe Nye, *Science in the Provinces. Scientific Communities and Provincial Leadership in France, 1860-1930*, Berkeley-Los Angeles-Londres, University of California Press, 1986 ; Michel Grossetti

C'est toute une hiérarchie professionnelle qui se met en place, organisant durablement les modalités d'une carrière dans la fonction publique d'enseignement supérieur. Le décret relatif à l'organisation des facultés et des écoles d'enseignement supérieur, le 28 décembre 1885, précise qu'il y a désormais « deux ordres de professeurs »[50] :

- Un ordre « fixe et constant » composé par les professeurs titulaires d'une chaire, choisis dans une liste proposée pour moitié par la faculté où se trouve la chaire vacante, pour l'autre par la Section permanente du Conseil supérieur de l'Instruction publique ; ils doivent être docteur et avoir au moins trente ans. Leurs travaux sont examinés et leur candidature précédée de rapports. La « chaire et le titulaire sont liés l'un à l'autre ».

- Un ordre « mobile et temporaire » formé par les chargés de cours et les maîtres de conférences, « vivier de jeunes docteurs entretenus dans une saine compétition », qui va progressivement se diviser en deux groupes : les maîtres de conférences accédant à des positions stables, les chargés de cours restant soumis à l'incertitude du renouvellement. Mais la distinction se fait progressivement, et il est difficile pendant longtemps, à la lecture des sources telles que les annuaires de cours, de faire la distinction entre les deux catégories.

On voit se mettre en place à la même époque une réforme des traitements, qui entérine la disparition de l'éventuel (part liée au nombre des étudiants) au profit d'une affirmation d'égalité de salaire au sein d'un même corps, dont les différences internes sont en relation avec la durée dans le poste, au travers du principe de l'avancement à l'ancienneté[51].

La réforme de la fin du XIXe siècle a pour conséquence l'affirmation d'un corps enseignant professionnel de plus en plus nombreux et spécialisé, exerçant au sein d'universités (les facultés d'un même ressort académique sont regroupées au sein d'une université, de Paris, de Lyon, etc. en 1896), désormais totalement détachées de l'enseignement secondaire, et auxquels (enseignants et université) sont attribués une fonction politique et sociale au travers du développement de la science. Les associations professionnelles et les revues scientifiques qui se développent rapidement dès les années 1880[52], puis les

---

et al., *Villes et Institutions Scientifiques*, rapport pour le PIR-VILLES, CNRS, Juin 1996 ; Laurent Rollet, « Peut-on faire l'histoire des pôles scientifiques ? », *Histoire de l'éducation*, n° 122, 2009, p. 93-113 ; et surtout l'ouvrage à paraître sous la direction de Michel Grossetti et André Grelon à la suite du projet ANR GéoScience. Aucune étude d'ensemble n'a jamais été directement consacrée à ces enseignements, dont on ne connaît ni le nombre, ni la répartition exacte. Il semblerait qu'ils aient souffert des restrictions budgétaires liées à la crise des années trente.

[50] Exposé des motifs du projet de décret sur l'organisation des facultés et des écoles d'enseignement supérieur, présenté au Conseil supérieur de l'Instruction publique, par M. Liard, directeur de l'enseignement supérieur, membre et secrétaire du conseil.

[51] G. Weisz, « Le corps professoral de l'enseignement supérieur », art. cit., p. 220-221.

[52] La discipline historique fournit un bon exemple de ce déploiement d'instances professionnelles : on peut trouver la liste des associations professionnelles et des revues,

syndicats qui apparaissent dans l'entre-deux-guerres[53] contribuent à renforcer le processus de professionnalisation engagé.

La première moitié du XXe siècle ne connaît pas de modifications significatives de ce nouvel équilibre, mais une série d'ajustements successifs. Dès les premières années du XXe siècle, l'université française doit faire face à un questionnement qui devient récurrent : comment assurer le renouvellement des générations professionnelles et offrir des conditions de carrières satisfaisantes à tous les enseignants académiques, dans un contexte où la croissance des flux étudiants n'est pas maîtrisée et les cadres régissant les carrières très contraignants. La première des difficultés est contournée par la création de nouveaux statuts, permettant d'accroître numériquement le corps enseignant sans pour autant remettre en cause la logique malthusienne des chaires ; la seconde contrainte est aménagée par le recours à des artifices réglementaires, et souvent essentiellement symboliques.

Si le nombre d'université n'augmente pas (elles sont toujours au nombre de 16, comme l'était en 1854 les académies et les couples faculté des lettres/faculté des sciences), celui des étudiants, après l'augmentation significative liée à la mise en place des bourses de licence et d'agrégation, poursuit une courbe de croissance modérée mais régulière, conséquence d'une démocratisation certes encore limitée, mais néanmoins réelle, de l'enseignement secondaire[54] :

	Effectifs étudiants en sciences	Effectifs étudiants en lettres
1920	10 918	7 892
1930	15 495	19 386
1939	12 822	21 339
1950	26 981	36 265
1960	70 217	64 415

classées par date, dans les données de l'enquête réalisée dans le cadre du programme européen « Writing the Nation » : http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/?q=nhist.

[53] Il n'existe pas véritablement de travaux sur la naissance du syndicalisme universitaire, à la différence de ce que l'on peut trouver sur le syndicalisme dans les autres niveaux d'enseignement. Quelques éléments sont présents dans les travaux de Michel Pinault qui s'intéresse au syndicalisme des chercheurs, à l'origine non distinct de celui des universitaires : Michel Pinault, « De l'Association des travailleurs scientifiques au Syndicat national des chercheurs scientifiques, l'émergence d'un syndicalisme de chercheurs (1944-56), *in* Danièle Tartakowsky et Françoise Tétard (dir.), *Syndicats et associations. Concurrence ou complémentarité ?*, Rennes, PUR, 2006, p. 77-86.

[54] Données issues de A. Prost et J.-R. Cytermann, « Une histoire en chiffres de l'enseignement supérieur en France », art. cit., p. 34.

Pour faire face à ces effectifs croissants, mais aussi aux nouvelles obligations faites aux enseignants des facultés d'encadrer des groupes à petits effectifs dans le cadre des travaux dirigés, les recrutements d'enseignants du supérieur ont été particulièrement importants dans les années de mise en œuvre de la réforme (1880-1900). Il s'ensuit qu'à la veille de la Première Guerre mondiale, les universités sont relativement bien pourvues en personnel enseignant, et en particulier en personnels titulaires, relativement jeunes, ce qui de façon automatique tend à limiter drastiquement les nouveaux recrutements dans les années suivantes. Par ailleurs, les chargés de cours, nommés pour un an, renouvelables en fonctions des besoins, jouent le rôle de la variable d'ajustement[55]. L'entre-deux-guerres se caractérise ainsi par les difficultés rencontrées par les jeunes candidats à l'entrée de la carrière universitaire, dans un contexte de vieillissement du corps enseignant et de restrictions budgétaires[56]. On ne dispose pas de statistiques claires et complètes sur l'évolution numérique des enseignants des facultés, mais quelques mentions permettent de souligner une tendance générale à la stagnation du nombre des titulaires. Ainsi, les enseignants des facultés des sciences (sans que le détail de leur statut ne soit précisé) auraient été 127 en 1875, 705 en 1925 et 644 en 1942[57]. Si les taux d'encadrement restent corrects semble-t-il, il n'en est pas de même pour les perspectives professionnelles. La retraite des professeurs d'université étant alors fixée à 70 ans, les chances pour un chargé de cours de parvenir à obtenir un poste de maître de conférences ou de professeur apparaissent limitées[58]. Cette situation n'est pas sans produire des tensions intergénérationnelles, bien documentées par exemple dans le cas de la discipline historique[59].

Pour remédier à cet état de fait, des nouveautés réglementaires voient le jour, qui visent dans certains cas à améliorer les perspectives de carrières,

---

[55] On en trouve une multitude d'exemple dans les dossiers « Personnel des facultés » de la direction de l'enseignement supérieur pour toute la IIIe République (AN F^{17} 13 073 à 13 094).

[56] Un décret du 1er octobre 1926 sur la révision des chaires et des enseignements procède ainsi à une « révision générale des chaires et des enseignements [...] en vue des simplifications et des compressions possibles ».

[57] Victor Karady, « Les universités de la IIIe République », *in* J. Verger (dir.), *Histoire des universités en France*, Toulouse, Privat, 1985, p. 348. Les travaux s'intéressant à l'histoire des disciplines académiques comptent rarement, et souvent de façon sommaire.

[58] Victor Karady met bien en évidence l'effet de cliquet, avec une génération qui bénéficie de l'appel d'air conséquent des réformes des années 1880, quand leurs successeurs voient leurs chances d'avoir une carrière académique rapide nettement amputées ; V. Karady, « Les professeurs de la République [Le marché scolaire, les réformes universitaires et les transformations de la fonction professorale à la fin du 19ème siècle] », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 47-48, 1983, p. 109.

[59] C'est en grande partie cette situation de blocage qui explique les tensions internes au champ de l'histoire, autour de la question de l'agrégation et de la création des *Annales*. Une des façons de dénouer la situation a été l'abaissement brutal, en 1936, de l'âge de la retraite à 65 ans. Cette disposition a permis, entre autres, l'élection conjointe de Marc Bloch et de Louis Halphen à la Sorbonne. Cf. Olivier Dumoulin, *Profession historien 1919-1939 : un métier en crise ?*, thèse de 3e cycle, EHESS, 1983.

dans d'autres à produire un vivier de jeunes enseignants disponibles pour répondre aux besoins et enfin à promouvoir de nouveaux axes de recherche et d'enseignement. C'est à la première de ces considérations qu'avait répondu, dès 1894, la mise en place du statut de professeur adjoint. Il permet aux maîtres de conférences et aux chargés de cours[60], sur proposition du conseil de la faculté et après avis de la section permanente du Conseil supérieur de l'Instruction publique, d'obtenir un titre plus prestigieux et un gain réel dans le déroulement de carrière. Pour autant, ces professeurs adjoints n'ont ni la même rémunération, ni les mêmes droits de mutation sur une chaire que les professeurs titulaires. Par ailleurs, dans les facultés des sciences, les chefs de travaux, dont le corps existait depuis les années 1890, peuvent à partir de 1907 être nommés maître de conférences adjoint, ce qui s'apparente là encore davantage à un gain symbolique qu'à une évolution réelle de la carrière[61]. Enfin, les anciens préparateurs prennent le titre d'assistant à partir de 1925[62]. En 1921, on crée le corps des professeurs sans chaire[63], qui permet de faire bénéficier des symboles et d'une partie des avantages de la fonction les subalternes les plus méritants, sans modifier en masse le volume des chaires. Ces professeurs sans chaire pourront représenter jusqu'à 50 % des professeurs des facultés des lettres et des sciences. Dans les faits, ce sont des professeurs de seconde classe qui ne peuvent participer aux désignations des candidats aux chaires et qui continuent à percevoir leur salaire de maîtres de conférences. En revanche, ils siègent au conseil de faculté. Les textes d'accompagnement du décret reprennent la rhétorique déjà mobilisée lors de la création du statut de professeur adjoint, insistant sur le prestige et la lisibilité attachés au titre de professeur, celui de maître de conférences étant mal compris à l'étranger. Une nouvelle étape se produit en 1931 avec la création des emplois de professeurs à titre personnel[64]. Il s'agit cette fois de créer de véritables postes de professeurs, avec tous les droits y afférant, mais sans pour autant augmenter le nombre des chaires. Les titulaires le sont de façon individuelle, le poste disparaissant avec leur mise à la retraite. Cette création permet de mettre fin à des situations de stagnation durable, entraînée par la structure par âge du corps des professeurs titulaires. Elle ne permet pas en revanche un véritable accroissement du nombre des enseignants effectifs.

---

[60] Décret fixant le nombre de professeurs adjoints dans les facultés des sciences et dans les facultés des lettres. La mention conjointe des maîtres de conférences et des chargés de cours, sans que de distinction claire soit établie, indique un usage faiblement différencié des termes, la notion de chargé de cours n'apparaissant pas alors comme un statut particulier, mais sans doute une des formes transitoires de la maîtrise de conférences.

[61] Décret relatif au titre de maître de conférences adjoint et déterminant les conditions dans lesquelles ce titre peut être conféré aux chefs de travaux des facultés des sciences, 28 décembre 1907.

[62] Décret sur les préparateurs des facultés des sciences, 22 novembre 1925.

[63] Décret fixant les conditions selon lesquelles peut être donné, dans les facultés, le titre de professeur sans attribution de chaire, 4 janvier 1921.

[64] Décret instituant dans les facultés des emplois de professeurs titulaires à titre personnel, 1er août 1931.

Cet impératif d'accroissement numérique amène à la création de nouveaux statuts dont les cadres sont plus souples que ceux régissant les professeurs et maîtres de conférences titulaires. Ils donnent naissance à des corps d'enseignants subalternes, véritables variables d'ajustement du système universitaire, à la fois vis-à-vis des évolutions du public étudiant et de celles des thésards (terme que l'on trouve généralement utilisé dans les sources). Les assistants, dont les premiers ont été les anciens préparateurs des facultés des sciences dans les années vingt, apparaissant en lettres en 1942[65]. Il s'agit alors de postes précaires, pour une année, offerts à des doctorants (ils doivent être au moins pourvus du diplôme d'études supérieures) choisis par les conseils de faculté. En pratique, ils sont occupés essentiellement par des agrégés (plus en lettres qu'en sciences) qui voient leur poste renouvelé année après année, malgré des textes qui fixent le nombre maximal des années à 3 puis à 6 (1963). Ils n'en restent pas moins un corps disparate (ou ne vaudrait-il pas mieux dire des corps) dont la forme est très variable selon les facultés et les lieux. Leur nombre reste cependant limité, et les années 1940-1950 se caractérisent encore par une rareté relative des positions accessibles aux plus jeunes[66].

Les années cinquante marquent l'acmé de ce mouvement de création, avec la nécessité de créer un corps unifié qui reprenne les fonctions attribuées aux maîtres de conférences au moment de leur mise en place, fonctions spécifiques qui avaient tendance à disparaître, les MCF se rapprochant de plus en plus des professeurs dans leurs pratiques. Il fallait donc disposer d'un groupe enseignant susceptible de prendre en charge les travaux dirigés et autres exercices en petits groupes, pour lesquels les assistants n'étaient pas suffisants. A cette première considération, s'ajoutait une volonté de permettre une entrée plus précoce dans la carrière, qui se traduit par la mise en place d'un doctorat allégé inspiré du *PhD* anglo-saxon, la thèse de 3e cycle, qui apparaît d'abord dans les facultés des sciences en 1954[67] puis dans les facultés des lettres en 1958[68]. Cette modification du doctorat permet en 1960 la création d'un nouveau corps, simultanément dans tous les ordres de facultés : les maîtres assistants[69] qui sont explicitement « chargés [...] part d'encadrer les

[65] Décret n° 1410 relatif aux assistants dans les facultés des lettres, 13 mai 1942.

[66] On peut en trouver un exemple dans l'étude des stratégies des normaliens germanistes, qui au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, cherchent à éviter la nomination dans un lycée de province par le passage par des postes dans la diplomatie culturelle, plus à même de leur offrir les conditions favorables à la réalisation d'une thèse. Cf. Emmanuelle Picard, *Des usages de l'Allemagne. La politique culturelle française en Allemagne et le rapprochement franco-allemand, 1945-1963. Politique publique, trajectoires, discours*, thèse de doctorat, IEP de Paris, 1999.

[67] Décret n° 54-770 portant création d'un troisième cycle dans les facultés des sciences, 20 juillet 1954.

[68] Décret sur la création du diplôme de docteur sanctionnant le 3e cycle de l'enseignement supérieur des lettres, 19 avril 1958.

[69] Décret n° 60-1027 sur le statut particulier des maîtres assistants des facultés des sciences, des facultés des lettres et sciences humaines et autres établissements d'enseignement supérieur, 26 septembre 1960.

étudiants en petits groupes, afin d'organiser et de diriger les travaux pratiques et exercices, et de dispenser un enseignement s'appoint dans les propédeutiques sous le contrôle des professeurs et maîtres de conférences chargés de la partie fondamentale ».

Mais les années qui s'étirent avant et après la Seconde Guerre mondiale sont aussi celles de la mise en place d'organismes de recherche autonomes des universités, et en particulier le CNRS créé en 1939, suivi d'instituts sectoriels comme l'INH/INSERM, l'ORSTOM/IRD, l'INRA… Jusqu'à la fin des années 1950, il s'agit le plus souvent d'offrir des opportunités de financement aux universitaires, sous la forme de bourses ou de financement d'équipement[70]. Mais la réforme de 1959 qui créé les corps de maîtres et de directeurs de recherche initie la possibilité de carrières de recherche totalement autonomes des carrières universitaires, même si le processus de séparation n'en est encore qu'à son ébauche dans les années 1960.

Le corps enseignant universitaire est donc, à la fin des années cinquante, composé d'un ensemble de groupes, aux statuts, positions, aspirations, conditions d'exercice diverses et hiérarchisés qui exercent au sein d'une institution dont les cadres ont été mis en place durant la première moitié du XIXe siècle. Comme ce fut le cas dans les années 1860-1870, les critiques à l'encontre d'un système qui paraît inadapté au nouveau régime de la science contemporaine se déploient au travers de réseaux, de groupes de pression et des publications, dans un premier temps assez périphériques mais qui gagnent une audience importante auprès du pouvoir dans les premières années de la Ve République[71].

Vers l'université contemporaine

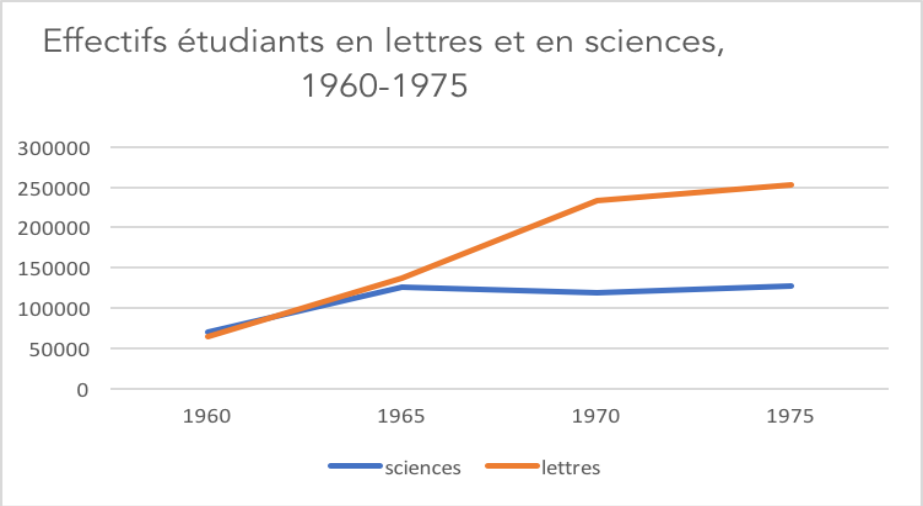
Les universités affrontent à partir de 1960 un contexte inédit. Conséquence quasi mécanique de la démocratisation de l'enseignement secondaire et de l'augmentation du nombre des bacheliers, les effectifs étudiants explosent littéralement. Si le phénomène n'est pas spécifique à la France, il y prend cependant une tournure particulière en ce qu'il se déroule dans des structures qui n'ont pas évolué depuis le XIXe siècle. Il n'y a toujours, au début des années 1960, que 16 universités de plein exercice. Cependant, depuis l'Entre-deux-guerres, s'est développée une offre d'enseignement supérieur complémentaire, sous la forme de centres d'enseignement supérieur fonctionnant aux frais des collectivités locales. Deux décrets, du 8 octobre 1957 pour les sciences et du 2 novembre 1960 en lettres, autorisent la création de

[70] Sur l'histoire du CNRS, voir en particulier Jean-François Picard, *La République des Savants. La recherche française et le CNRS*, Flammarion, 1989 et la collection des *Cahiers pour l'histoire du CNRS*, 10 volumes, 1988-1990, éditions du CNRS, en ligne : http://www.histcnrs.fr/sommaire-cahiers.html.

[71] Alain Chatriot, Vincent Duclert, *Le gouvernement de la recherche*, Paris, La Découverte, 2006.

collèges universitaires, rattachés à des universités de plein exercice et qui assurent un enseignement des deux premières années. De nouvelles universités commencent à être créées pour répondre à l'afflux étudiant, comme à Rouen en 1966 ou à Reims en 1967. En 1968, on compte 40 villes universitaires, c'est-à-dire accueillant des implantations de nature universitaire. A Paris, la déconcentration de la Sorbonne est engagée dès 1957 avec le transfert d'une partie de la faculté des sciences à Orsay et en 1964 la création de l'antenne de Nanterre pour les lettres.

Mais cette multiplication des sites d'enseignement ne suffit pas à absorber la croissance des effectifs, particulièrement importante en lettres où les étudiants qui passent de 64 415 en 1960 à 252 636 en 1975, soit près de quatre fois plus ; pour un effectif de départ similaire, les étudiants en sciences sont 127 406 quinze ans plus tard. C'était pourtant dans la perspective d'accueillir massivement ces derniers qu'avaient porté les efforts de construction dans de nombreux sites. Dans la mesure où les besoins spécifiques de l'enseignement scientifique imposent une surface par étudiant plus importante que pour leurs homologues en lettres, l'effort de construction s'est souvent porté sur les nouveaux campus scientifiques, avec parfois une anticipation volontariste sur les effectifs attendus, qui ne seront finalement pas au rendez-vous[72]. Ce décalage entre les aspirations du pouvoir politique à produire des scientifiques et des techniciens et l'attirance massive des nouveaux étudiants pour les filières de lettres et de sciences humaines est à l'origine d'un déséquilibre durable entre les deux ordres de faculté : aux sciences des campus large, un corps enseignant nombreux et des étudiants (relativement) rares ; aux lettres, des campus et un corps enseignant inadaptés aux effectifs.



[72] Cf. l'exemple de Nancy présenté par Marie-Jeanne Choffel-Mailfert in Yamina Bettahar et Marie-Jeanne Choffel-Mailfert (dir.). *Les universités au risque de l'histoire. Principes, configurations, modèles*, Nancy, Presses universitaires de Nancy/Éditions universitaires de Lorraine, 2014.

Cette différence qui perdure jusqu'à nos jours constitue l'un des facteurs explicatifs d'une réponse divergente des deux communautés scientifiques aux projets et aux réformes de l'enseignement supérieur. Si on y ajoute la poursuite d'une évolution différente des modalités de pratique et de production de la science (*big science*, financements sur projet, travail collectif en laboratoire…), tous les éléments sont présents pour éclairer certains des antagonismes qui se mettent en scène à l'occasion de différentes réformes.

Dans les deux ordres de faculté, la croissance du corps enseignant est importante, rompant avec des décennies de rareté, avec un déséquilibre immédiat entre lettres et sciences, qui est à mettre en relation directe avec la disproportion matérielle entre les deux types de campus. On passe de 3 632 enseignants dans les facultés des sciences en 1960 à 11 221 dix ans plus tard ; en lettres, de 1 150 à 6 722 dans la même période. Cette augmentation permet d'améliorer le ratio étudiants enseignants qui passe de 20/1 à 10,5/1 en sciences et de 56/1 à 33/1 en lettres, tout en conservant le déséquilibre initial, à savoir un ratio globalement trois fois plus favorable en sciences qu'en lettres. Mais le vrai changement concerne les équilibres au sein même du corps enseignant, toutes disciplines confondues. En effet, l'effort de recrutement s'est porté majoritairement vers les assistants et les maîtres assistants, les créations des postes de maîtres de conférences et de professeurs se faisant de façon beaucoup plus contrôlée. A un ratio rangs A (professeurs + maîtres de conférences)/rangs B (assistants + maîtres assistants) de 1,3 en lettres en 1960, on descend à 0,3 en 1970. En sciences, l'écart, moins important, reste cependant significatif (de 0,7 à 0,27).

Cette croissance différentielle a deux conséquences : l'une immédiate qui introduit un déséquilibre numérique en opposition avec les logiques du pouvoir universitaire. Jusqu'ici, les titulaires des rangs A étaient les plus nombreux ; ils contrôlaient les institutions et les carrières d'un groupe de prétendants relativement restreint. Certes, des situations de tension, comme durant les années trente, et dans une logique où le nombre de docteurs n'a jamais cessé de croître même modérément, avaient déjà existé. Mais la configuration des années 1960 apparaît bien inédite dans son ampleur et dans la rapidité des changements. Le déséquilibre numérique entre rang A et rang B tend à renforcer les logiques de distinction et les pratiques mandarinales : puisque le nombre très élevé des prétendants implique que seule une petite fraction d'entre eux parvienne aux positions dominantes, la compétition s'aggrave ; ou plutôt tend à organiser le champ en deux espaces distincts et faiblement séquents : un petit groupe de prétendants, largement dotés des caractéristiques de leurs prédécesseurs, que l'on pourrait appeler « les héritiers »[73] opposé à

[73] Terry N. Clark, « Le patron et son cercle : clé de l'université française », *Revue française de sociologie*, n° 12, 1971, p. 19-39. L'étude se veut historique, mais sa note liminaire précise que : « Nous avons utilisé les temps passés malgré les nombreuses conditions qui subsistent toujours, et, sur les conseils de la rédaction avons passé sous silence les noms des universitaires actuels ».

une groupe numériquement plus important, plus incertain, moins cohérent, et destiné dans sa majorité à rester dans des positions dominées.

Car la seconde conséquence de ce recrutement massif et accéléré est qu'il permet l'accès aux carrières universitaires à de nouvelles catégories jusqu'alors en dehors du jeu universitaire : les non normaliens, les non agrégés, les femmes[74], ou les candidats plus âgés, ceux aux titres scolaires moins prestigieux, ce qui a pour effet une modification des équilibres et de la morphologie générale du corps universitaire. L'écart entre les étudiants et une partie des enseignants se restreint, ce qui explique la convergence des aspirations et des luttes qui se met en place durant les événements de Mai 68, contre un corps enseignant jugé plus conservateur, et qui est surtout plus dominant. L'origine sociale des événements qui se déroulent en mai 68, et dans les mois qui suivent, au sein de nombre d'université sont bien connus[75], même si le clivage au sein du corps enseignant n'est pas toujours finement documenté.

Le corps enseignant est alors aux prises avec toutes les questions que posent une université et un champ académique en pleine transformation. Sa croissance et sa diversification se produisent dans un contexte de tension, sur un large éventail qui va des demandes de réformes et de modernisation en profondeur émanant d'un groupe de scientifiques proches du pouvoir aux remises en cause du modèle pédagogique par les associations étudiantes d'extrême gauche. Les initiatives ne manquent pas, portées par des acteurs, et à des échelles, variés. La nomination de Pierre Aigrain, physicien proche du groupe des réformateurs à l'origine du colloque de Caen en 1966, initie une activité réformatrice qui sera interrompue et en partie réappropriée par Mai 68[76]. Syndicats et personnalités individuelles produisent des textes de critiques et de propositions[77], inaugurant un espace de débat qui se déploie très largement dans les décennies suivantes.

Dans ce contexte réformateur, la question des statuts des universitaires, illisibles, complexes, obsolètes, en contradiction avec les nouveaux équilibres internes à la profession, reste le parent pauvre de la politique universitaire. Elle s'impose cependant, dans la décennie suivante, comme un enjeu central des discussions interne au champ académique. Si la loi d'orientation sur

---

[74] Elles passent d'aucune en 1960 à 18,5 % des enseignants de rang B en sociologie en 1967. Cf. Alain Chenu, Olivier Martin, « Le plafond de verre chez les enseignants chercheurs en sociologie et démographie », *Travail, genre et sociétés*, n° 36, 2016.

[75] Cf. Antoine Prost, « 1968 : Mort et naissance de l'université française », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n° 23, 1989, p. 59-70 ; ou Pierre Bourdieu, *Homo Academicus*, *op. cit.*

[76] Les discussions ne sont pas tranchées de savoir ce qu'Edgar Faure a emprunté aux réflexions précédentes pour élaborer sa loi d'orientation du 12 novembre 1968. Cf. Bruno Poucet et David Valence (dir.), *La loi Edgar Faure. Réformer l'université après 1968*, PUR, 2016 et Arnaud Desvignes, *Vers l'autonomie des universités en France. Les acteurs universitaires, politiques et syndicaux face à la réforme, 1968-1984*, thèse, université Paris IV, 2016.

[77] Le chapitre 6 propose une analyse détaillée des logiques réformatrices à l'œuvre des années 1960 aux années 1980, des principaux acteurs et enjeux du débat.

l'enseignement supérieur du 12 novembre 1968, dite Loi Faure, impose des modifications structurelles de l'institution universitaire, elle ne s'intéresse pas en revanche à la profession universitaire. La seule réforme notable, dans les années 1970, est le décret du 9 août 1979[78] qui fusionne en un seul corps les professeurs et les maîtres de conférences et modifie légèrement les règles centenaires en matière de recrutement (levée de la limite d'âge, pas de conditions d'enseignement préalable, équivalence de doctorat). Des rapports commandés par l'administration de l'Éducation nationale (rapports de Baecque en 1973, Quermonne en 1981) dénoncent les conséquences dommageables de cette hétérogénéité et proposent des pistes en vue de l'élaboration d'un statut unifié des enseignants-chercheurs. Par ailleurs, l'obligation résultant de la mise en œuvre du statut général de la Fonction publique, qui impose la rédaction de statuts pour les catégories dérogatoires, ce qui est le cas de la profession enseignante dans son ensemble (condition de recrutement et d'exercice en particulier), se fait pressante. La conjonction d'une volonté administrative de règlement de la question et des transformations des équilibres internes à la profession engendre un contexte propice aux débats, voire aux oppositions, qui se radicalisent au sein de la communauté enseignante. Les positions syndicales se structurent autour du thème des pouvoirs respectifs des différentes catégories : le syndicat autonome, recrutant essentiellement au sein des rangs A en médecine, droit et lettres s'organise pour s'opposer aux revendications du SNESup et du SGEN, syndicats regroupant des assistants et maîtres assistants, en sciences et lettres[79], dans une configuration politique favorable aux rangs A avec la nomination d'Alice Saunier-Seité comme ministre des universités.

Le corps enseignant universitaire en lettres et sciences compte 27 000 personnes, tout statuts confondus, au début des années 1980. A l'augmentation des postes en lien direct avec celle du nombre des étudiants s'est ajoutée la création d'universités nouvelles à partir de la fin des années soixante. L'arrivée des socialistes au pouvoir provoque une rupture avec la fin de la décennie précédente, en offrant aux universitaires de gauche et aux syndicats l'occasion d'obtenir la poursuite des réformes engagées à la fin de années 1960, et en particulier concernant les questions de personnels. Le statut du 6 juin 1984[80] regroupe donc l'ensemble des universitaires au sein de deux catégories : les professeurs et les maîtres de conférences. Le premier groupe réunit tous les types de professeurs (à titre personnel, ex-avec chaire, sans chaire) définis par le décret de 1979. Le second accueille les maîtres-assistants ainsi qu'une partie des assistants (selon certaines conditions), ce dernier corps étant mis en

[78] Décret portant statut particulier du corps des professeurs des universités, 9 août 1979.

[79] Cf. par exemple Marc-Olivier Déplaude, « Une mobilisation contre-révolutionnaire : la refondation du syndicat autonome des enseignants de médecine en mai 1968 et sa lutte pour la « sélection », *Sociétés contemporaines*, n° 13, 2009 ; ou Jeffrey Tyssens, « Le SNESup et les événements de 1968 », *Le Snesup*, n° 566, 2008.

[80] Décret 84-431 fixant les dispositions statutaires communes applicables aux enseignants-chercheurs et portant statut particulier du corps des professeurs des universités et du corps des maîtres de conférences, 6 juin 1984.

extinction[81]. La transformation la plus notable concernait la charge d'enseignement qui devient la même pour tous, quelque soit le corps d'appartenance : 128 h de cours, ou 192 h de travaux dirigés ou 288 h de travaux pratiques, ou tout autre combinaison équivalente. Cependant, le décret précise que les professeurs ont vocation prioritaire à assurer leur service d'enseignement sous forme de cours et ont la responsabilité principale de la direction des centres de recherche. Ils sont seuls responsables de l'encadrement de la recherche ; alors que les maîtres de conférences sont chargés des fonctions particulières attachées à l'encadrement, à l'orientation et au suivi des étudiants, à la coordination pédagogique ainsi qu'aux relations avec les milieux professionnels. Les concours de recrutement sont organisés définitivement sous forme d'une (ou deux) session(s) annuelle(s) simultanée(s), avec publication des postes au *Journal Officiel*[82]. Le Comité consultatif des Universités cède la place en 1987 au Conseil national des Universités, qui à la charge d'établir des listes de qualifications aux fonctions de professeur et de maître de conférences[83]. C'est à la même période que la carrière de chercheur se transforme avec la titularisation des différents groupes, hors-statuts (personnels sous statut contractuel) compris[84]. Les carrières de l'enseignement supérieur et de la recherche sont alignées, dans la perspective de permettre une circulation entre les corps. Un certain nombre de décrets, dans les années 1980, vont progressivement préciser les dispositions initiales, sans toucher pour autant à leurs grands principes d'organisation : les enseignants du supérieur sont organisés en deux groupes hiérarchisés, régis au plan national comme par le passé.

La décennie suivante constitue la dernière grande rupture. La décision politique initiée par Jean-Pierre Chevènement, ministre de l'Éducation nationale durant le premier septennat de François Mitterrand, d'amener 80 % d'une classe d'âge au baccalauréat a pour conséquence une nouvelle croissance rapide des effectifs étudiants. La proportion de bacheliers dans une génération passe de 25,9 % en 1980 à 77,8 % en 2015, la proportion des diplômés de l'enseignement supérieur étant de plus de 35 % chez les 25-49 ans, quand elle n'est que de 14,4 chez les 65 ans et plus[85]. Pour accompagner le mouvement, de nouvelles universités sont créées au début des années 1990, dans le cadre du plan U2000, comme l'université d'Artois ou celle du Littoral dans le Nord ou

[81] Les assistants sont titularisés par le décret du 11 octobre 1985 qui met leur corps en extinction.

[82] Ces modifications sont intervenues dès la fin des années 1970, mais les transformations rapides des modalités de fonctionnement des instances centrales entre 1979 et 1985 entraînent une succession de modalités différentes dans les procédures de qualification et de recrutement. L'ensemble sera stabilisé à la fin des années 1980 avec la mise en place du CNU.

[83] Toute l'analyse de la transformation du CNU et des procédures de recrutement se trouve dans les chapitres 3 et 6.

[84] Décret n°82-993 portant organisation et fonctionnement du Centre national de la recherche scientifique, 24 novembre 1982.

[85] Données INSEE, Enquête emploi 2015.

quatre en Île de France, dans les villes nouvelles (Cergy, Evry, Marne La Vallée et Versailles-St Quentin-en-Yvelines) et des enseignants sont recrutés. Le nombre des enseignants chercheurs augmente, s'accompagnant de la mise en place de nouvelles catégories de non titulaires (ATER) ou de titulaires de l'enseignement secondaire affectés dans l'enseignement supérieur (PRAG et PRCE) en même temps que se développe le recours aux chargés de cours vacataires. L'unité réalisée au travers du décret de 1984 semble remise en cause, non seulement du fait de l'apparition de ces nouvelles positions, mais aussi de la fragmentation de l'enseignement supérieur qui résulte de l'augmentation du nombre des universités et de la diversification des parcours qu'elles proposent. Cette segmentation croissante de la profession, et les difficultés qu'elle induit, font l'objet de nombreux travaux universitaires, mais aussi de rapports administratifs ou politiques, qui servent de support aux discussions engagées au début des années 2000 au sujet des réformes nécessaires à mettre en œuvre[86].

Le cadre en est donné par la nouvelle organisation universitaire mise en place par la loi « Liberté et responsabilité des universités », dite loi LRU, votée le 7 août 2007. Celle-ci prévoit que les universités disposeront d'une forte autonomie, bien au-delà du modèle mis en place par les lois Faure de 1968 et Savary de 1984, avec en particulier la gestion de leur masse salariale. Cette autonomie accrue des établissements, en forte rupture avec le mode de gouvernance hérité de l'université impériale et encore à l'œuvre dans les années 1980, modifie les équilibres internes au champ académique. D'une logique centralisée dans laquelle la gestion des établissements comme celle de leurs corps enseignants procédait du centre (l'administration ministérielle), on bascule à une structure antagoniste dans laquelle les universités dotées d'une plus grande autonomie développent des logiques qui peuvent être contraires à celles d'un corps enseignant qui reste soumis à des règles de gestion nationale. En effet, dans un tel cadre, les universités ne disposent d'aucun instrument permettant une gestion des carrières qui leur soit propre, qu'il s'agisse du recrutement, des conditions d'exercice ou des salaires.

C'est donc comme corolaire de la loi LRU qu'est signé en 2009 un décret modifiant le décret statutaire de 1984, et introduisant en particulier la notion de modulation des services[87]. Celle-ci permet à chaque enseignant-chercheur de contractualiser avec son université la répartition de son activité entre enseignement et recherche. Devant l'opposition de toute une partie de la communauté académique, qui se traduit par d'importantes manifestations au printemps 2009, la disposition est allégée, ne reposant plus que sur le volontariat. Un second article du décret, portant sur l'évaluation quadriennale

[86] Ces rapports sont étudiés en détail dans le chapitre 7.

[87] Décret n° 2009-460 modifiant le décret n° 84-431 du 6 juin 1984 fixant les dispositions statutaires communes applicables aux enseignants-chercheurs et portant statut particulier du corps des professeurs des universités et du corps des maîtres de conférences et portant diverses dispositions relatives aux enseignants-chercheurs, 23 avril 2009.

des enseignants-chercheurs, fait l'objet d'un moratoire encore en partie à l'œuvre aujourd'hui.

La croissance du corps enseignant académique français sur deux siècles ne présente aucune particularité, suivant la tendance générale des pays occidentaux au sein desquels l'université a vu ses fonctions sociales et son recrutement s'accroître considérablement tout au long du XXe siècle. On peut cependant souligner qu'elle accompagne un accès à l'université plus important que dans nombre d'autres pays, du fait de l'inexistence de barrière à l'entrée et surtout de la forte proportion d'une classe d'âge munie du diplôme de fin d'études secondaires. Les étudiants français sont donc proportionnellement plus nombreux et surtout avec un profil plus varié et plus hétérogène que leurs homologues des universités européennes ou nord-américaines. Cette situation, particulièrement sensible après la seconde massification des années 1990, modifie les conditions d'exercice de la profession académique et contribue à accroître sa segmentation. Elle se produit dans un contexte de transformation du système, accéléré depuis le début du XXIe siècle, à l'origine de tensions et de débats récurrents sur ses fonctions, son fonctionnement et ses transformations qui seront présentés dans le chapitre 7.

La profession académique est d'autant plus concernée par les effets de ces ruptures qu'elle n'a pas, de son côté, connu des transformations structurelles de grande ampleur, et reste largement héritière des modèles d'organisation hérités de l'université d'avant 1968. Nous voudrions, dans la suite de ce travail, mettre en lumière les effets de structures et les modalités d'évolution qui ont traversé les deux derniers siècles pour éclaire la nature des tensions contemporaines.

Chapitre 2 : la professionnalisation ou la spécialisation fonctionnelle

L'une des façons de raconter l'histoire de la profession universitaire est de s'intéresser au processus par lequel elle s'affirme comme un univers professionnel spécifique, processus désigné ici par le terme de professionnalisation. Il y a loin semble-t-il des professeurs des facultés des sciences et des lettres du milieu du XIXe siècle qui ne sont guère que le sommet de l'enseignement secondaire aux savants de l'entre-deux-guerres qui approchent l'idéal mertonien d'une activité toute entière dédiée à la science. Certes, ces deux figures ne sont que des idéaux-types grossiers et la substitution ne se fait pas de façon linéaire et homogène mais on peut observer un processus de transformation qui passe par la conquête et l'affirmation du monopole sur un secteur d'activité professionnel spécifique. La profession est alors entendue comme une coalition d'agents dont l'exercice de l'activité est soumis à une formation particulière, certifiée par des institutions dédiées qui les protègent d'une concurrence extérieure[1]. La professionnalisation consiste alors pour ce groupe à l'obtention d'une licence (l'ensemble des tâches pour lequel le professionnel est compétent) et d'un mandat (l'autonomie dans la définition des modalités d'exécution des tâches) selon la définition qu'en propose Everett Hughes[2].

Les universitaires français semblent à première vue constituer un groupe paradoxal pour une telle étude. Si l'on suit Andrew Abbott, les logiques constitutives des groupes professionnels s'appuient sur des processus conflictuels les amenant à obtenir la reconnaissance d'un territoire propre (*jurisdiction*) sur lequel ils exercent un monopole[3]. La profession procède alors de la lutte. Dans le cas des universitaires français, la situation est plus ambiguë puisque la profession, au sens d'une reconnaissance réglementaire de l'activité existe préalablement au groupe lui-même : les décrets de 1808 prescrivent les modalités de recrutement des professionnels tout en créant l'existence. Ce serait cependant considérer trop rapidement que la définition réglementaire suffit à faire profession, au sens de l'exercice de la licence et du mandat présenté supra ; et surtout qu'elle réglerait a priori toutes les questions relatives aux nécessaires ajustements d'un cadre théorique aux réalités de la pratique. Les universitaires des facultés des lettres et des sciences, en tant que profession nouvellement créée et qui plus est ex nihilo, ne disposent à l'origine que d'un monopole théorique sur un champ d'activité encore largement

[1] Eliot Freidson, *Professional Powers. A Study of Institutionalization of Formal Knowledge*, Chicago, Chicago University Press, 1986.
[2] Everett Hughes, *Le regard sociologique. Essais choisis*, Paris, Éditions de l'EHESS, 1996, p. 87.
[3] Andrew Abbott, *The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labour*, Chicago, Chicago University Press, 1988.

indistinct. Ils partagent leurs pratiques avec les enseignants du secondaire d'une part et avec les savants, ensemble hétérogène, d'autre part, les circulations entre ces trois groupes étant fréquente durant la première moitié du XIXe siècle. La professionnalisation passe alors par l'affirmation du monopole de la compétence légitime sur l'activité scientifique et sur l'enseignement qui lui est lié. La recherche constitue le pivot sur lequel cette autonomisation se construit, même si la question de l'enseignement ne passe pas totalement au second plan. La professionnalisation se fait alors sous la forme d'une spécialisation fonctionnelle, qui se maintient au prix d'ajustements constants avec les évolutions du contexte plus général, au sein duquel la place et les fonctions de la science se modifie.

Mais elle induit aussi la mise en place d'un cadre formel qui garantisse l'accès à la profession uniquement à ceux qui sont en situation d'en respecter les normes (capacité à en exercer le mandat) et sécurise leur parcours ultérieur. La professionnalisation consiste alors à définir précisément les conditions d'entrée dans le groupe, sous la forme d'épreuves et les conditions d'exercice, sous la forme de carrière. Mais il ne s'agit pas de dispositifs immanents et ils doivent produire des ajustements réguliers qui permettent d'articuler les transformations du contexte plus général d'exercice à un cadre, dont l'efficacité et la légitimité reposent sur le principe de la pérennité. Le processus d'autonomisation et d'affirmation qui conduit à l'émergence d'une communauté professionnelle universitaire, en France, s'étend sur quelques décennies, débutant autour des années 1870 dans un contexte particulier où convergent un projet politique intégrant le développement et l'affirmation de l'université comme élément stratégique d'une vision politique plus large, la constitution d'un acteur collectif préprofessionnel agissant comme un lobby auprès du pouvoir et un mouvement plus général de réformes administratives[4]. Il connaît son apogée dans la séquence qui sépare les lendemains de la Première Guerre mondiale du début des années 1960, dans un contexte de renforcement et d'affirmation du rôle spécifique de la science dans les sociétés industrielles[5], cohérents avec les processus de professionnalisation académique dans les autres pays européens[6]. La croissance démographique et la démocratisation accélérée de l'enseignement dans les années 1960-1970, dans un contexte de rationalisation de l'action publique et de rigueur budgétaire ont d'importantes répercussions sur cette profession, dont les effectifs croissent alors fortement tandis que les profils de ses agents se différencient notablement. Les discussions relatives aux modalités, aux causes et aux effets de cette transformation récente sur la profession universitaire seront discutées dans les chapitres 6 et 7.

---

[4] Une des meilleures présentations du contexte général reste le livre de George Weisz, *The Emergence of Modern Universities in France, 1863-1914*, Princeton, Princeton University Press, 1983.

[5] Christophe Bonneuil et Dominique Pestre (dir.), *Histoire des sciences et des savoirs*, tome 3 : *Le siècle des technosciences (depuis 1914)*, Paris, Seuil, 2015.

[6] Burton R. Clark (ed.), *The Academic Profession: National, Disciplinary, and Institutional Settings*, Los Angeles, University of California Press, 1987.

Pour décrire ce processus de professionnalisation, j'aurai recours à deux concepts empruntés à la sociologie des professions : celui de « territoire » d'après Andrew Abbott[7], qui permettra d'envisager la question des modalités d'affirmation d'une activité spécifique (en termes de nature) et de pratiques. Et celui de « monde », empruntée aux « mondes de l'art » de Howard Becker, qui permet d'envisager un système des carrières comme une mise en ordre de ce monde. Je ne traiterai pas ici des conditions dans lesquelles se sont élaborées ces normes, ni des agents impliqués dans leur définition puis leur mise en œuvre, dimensions de la professionnalisation qui seront envisagées dans le chapitre suivant, attendue qu'elles ont structurellement à voir avec le cadre plus général d'organisation d'une profession d'État. De la même façon, la question de l'interprétation des comportements des agents et de leurs effets sur leur expérience personnelle de l'exercice de la profession (les carrières) fera l'objet du chapitre 4.

L'affirmation d'un territoire

L'hypothèse de Jean-Michel Chapoulie concernant l'enseignement secondaire, selon laquelle « le contrôle de la conformité au recrutement peut par exemple remplacer le contrôle a posteriori des services effectivement accomplis », car l'homogénéité sociale du corps enseignant « constitue le mécanisme social le plus efficace pour garantir l'homogénéité des pratiques et le contrôle total de fait des praticiens »[8] fonctionne particulièrement bien en ce qui concerne les universitaires. C'est en établissant une spécificité sur les conditions d'entrée qu'il est possible de s'autonomiser des groupes plus importants et concurrents que sont les enseignants du secondaire et ceux qui pratiquent les lettres et les sciences, et que l'on appellerait aujourd'hui des amateurs[9]. Cette distinction prend place dans un premier temps dans le discours. Ainsi, l'un des membres du lobby réformateur des début de la IIIe République, Karl Hillebrand la met en avant dans son essai sur l'enseignement supérieur publié en 1868 : « le haut enseignement essaie de poursuivre à la fois deux buts opposés en apparence : la préparation aux carrières et l'avancement de la science »[10], cette dernière devant pour cela se diviser en disciplines autonomes. Les Républicains, arrivés au pouvoir en 1879,

[7] Andrew Abbott, *The System of Professions, op. cit.*

[8] Jean-Michel Chapoulie, « Le corps professoral dans la structure de classe », *Revue française de sociologie*, 1974, vol. 15, n° 2, p. 160.

[9] La distinction est inexistante au moins pour une bonne première moitié du XIXe siècle. Pour la discipline historique, Charles-Olivier Carbonell propose un tableau très détaillé de cette communauté d'auteurs avec des profils très diversifiés : *Histoire et historiens, une mutation idéologique des historiens français, 1865-1885*, Privat, 1976.

[10] Karl Hillebrand, *De la réforme de l'enseignement supérieur*, Paris, 1868, p. 16.

promeuvent l'idée que la science constitue une valeur supérieure au service de la République. Dans ce contexte, ils confient aux universitaires le progrès de la science dont ils ont la charge, et qui fonde in fine la nature de leur engagement vis-à-vis de l'Etat qu'ils servent. Il ne s'agit plus seulement de former les futurs professeurs, mais de participer activement à la production de la science et surtout de favoriser l'émergence des jeunes talents[11]. C'est à la même époque, au début des années 1880, que sont autorisés les cours libres dans les facultés[12], non soumis à une rémunération, ni à une reconnaissance statutaire, mais qui permettent de développer des enseignements spécialisés sur le modèle de celui des *privatdozenten* allemands. Le mouvement de spécialisation engagé dans ce contexte de développement de l'activité scientifique donne lieu à l'affirmation de champs disciplinaires particuliers, qui déclinent leur spécificité tout en s'inscrivant dans mouvement d'ensemble d'affirmation du caractère propre à la pratique professionnelle de la science, ce qui constitue en référence aux travaux cités supra la détermination de la licence professionnelle.

Car il ne s'agit pas seulement de déterminer un périmètre d'activité, mais aussi de fixer les formes de celle-ci, à savoir le mandat. La mise en œuvre d'un ensemble de règles et de normes est une des conditions pour que le contrôle du territoire puisse se faire de façon collective et consensuelle, et permette par la cohérence de la communauté ainsi formée d'obtenir le monopole de la légitimité. L'affirmation d'une activité scientifique normée s'est faite par le biais des disciplines, qui tout en partageant un ensemble de présupposés (démarche scientifique, administration de la preuve, vérifiabilité des résultats…) les déclinent de façon spécifique. Le mode d'affirmation des différentes disciplines se déroule selon un schéma globalement récurrent qui impose une pratique normée de l'activité par la certification de ses différentes étape[13] : codification des modalités d'écriture ou des normes éditoriales, avec le recours systématique aux notes de bas de page et aux bibliographies, et l'uniformisation de celles-ci amorcée au tournant des XIXe et XXe siècles[14], usage de l'expertises par les pairs dans différentes occasions dont la publication[15], développement d'associations professionnelles et de rencontres (congrès) dédiées exclusivement à la présentation et à la discussion des travaux de recherche. La science devient alors une activité dont le monopole d'exercice est aux mains de ceux qui en maîtrisent les codes et qui ont accès aux lieux de son énonciation. Cette distinction opérée entre professionnels et amateurs caractérise le processus de professionnalisation académique, variable selon les

---

[11] Circulaire relative à la répartition de l'enseignement dans les facultés des sciences et des lettres, 18 février 1883.

[12] Décret relatif aux cours libres, 24 juillet 1883.

[13] Cf. Yves Gingras, « L'institutionnalisation de la recherche en milieu universitaire et ses effets », *Sociologie et sociétés*, n° 1, 1991.

[14] Arlette Boulogne, « L'usage des références et des notices bibliographiques : historique et pratiques actuelles », *ADBS/Documentaliste-Sciences de l'information*, n° 4-5, 2002, p. 175.

[15] H.A. Zuckerman et R. K. Merton, « Patterns of evaluation in science: institutionalization, structures and functions of the referee system", *Minerva*, n° 1, 1971.

lieux et les disciplines, mais qui n'en épouse pas moins des traits convergents qui permettent en particulier aux communautés scientifiques de s'engager dans des débats et des espaces de confrontation internationaux[16]. Il constitue, en quelque sorte, l'élément de contexte général dans lequel s'inscrit l'analyse de la professionnalisation académique proposée ici et les exemples seront empruntés à différentes disciplines sans prétendre à l'exhaustivité.

Il convient de souligner combien cette incorporation et ce respect de la norme sont des éléments qui déterminent la possibilité d'appartenir au groupe professionnel. Ils conditionnent l'entrée dans la profession et le maintien d'une activité reconnue par les pairs. Gérard Noiriel montre ainsi, au travers de l'analyse de rapports de soutenance de thèse en histoire, à la fin du XIXe siècle, comment s'opère la normalisation des pratiques d'écriture conditionnant l'accès à la reconnaissance par les pairs[17]. Les travaux sur la bibliométrie ou sur la publication qui mettent en évidence une standardisation des modes de publication par disciplines soulignent leurs effets positifs sur le déroulement des carrières sur la longue durée. Cette importance du respect de la norme est un caractère discriminant de la profession, particulièrement actif au moment de l'entrée dans la carrière. Les travaux récents qui s'intéressent au recrutement des enseignants-chercheurs en en analysant les variables discriminantes soulignent systématiquement l'importance d'une adéquation aux normes de l'activité scientifique, en particulier autour de la publications précoces et l'intégration dans les réseaux[18].

Mais pour prendre tout leur sens, ces normes de la pratique doivent s'inscrire dans un cadre d'exercice qui les valorisent. Deux éléments semblent déterminants dans le processus d'autonomisation de la profession universitaire : l'un qui contribue fortement à en déterminer la compétence, à savoir le doctorat ; l'autre qui en explique les modalités de contrôle.

Les logiques de la distinction : le doctorat

Le doctorat constitue l'objet le plus emblématique de l'affirmation d'une profession universitaire autonome. Sa possession est traditionnellement ce qui fonde l'appartenance à la corporation universitaire sous l'Ancien Régime. Il est l'élément de définition de l'universitaire contemporain, puisqu'il s'agit d'un titre

---

[16] La discipline historique a donné lieu, pour l'Europe, à une étude de grand ampleur permettant d'interroger à la fois les logiques nationales de constitution des communautés académiques et les modalités de leurs interactions au niveau européen et international : Ilaria Porciani et Lutz Raphael (dir.), *Atlas of European historiography: the making of a profession, 1800-2005*, Palgrave McMillan, 2011 ; Ilaria Porciani et Jo Tollebeek (dir.), *Setting the Standards. Institutions, Networks and Communities of National Historiography*, Palgrave McMillan, 2012.

[17] Gérard Noiriel, *Sur la crise de l'histoire*, Paris, Belin, 1996, p. 239 *sq*.

[18] Une bonne revue de la littérature scientifique sur cette question peut être trouvée dans Liliane Bonnal et Jean-François Giret, « La stabilisation des jeunes docteurs sur le marché de l'emploi académique », *Revue d'économie politique*, n° 3, 2009, p. 373-400.

universellement attendu pour occuper une position universitaire permanente. Plus élevé des grades scolaires qui puissent être conférés, il marque l'appartenance à une communauté restreinte située au sommet de la hiérarchie des systèmes d'enseignement. Les enjeux autour de sa définition et de son contrôle sont donc considérables dans une logique d'affirmation professionnelle.

Mentionné dès le décret du 17 mars 1808, le doctorat, troisième et plus élevé des grades conférés par l'Université, est dès l'origine le signe distinctif de la profession universitaire, puisqu'il est réglementairement obligatoire, en France[19], de le posséder pour prétendre remplir une fonction enseignante dans les facultés, qu'elle soit permanente ou temporaire[20], même s'il semble qu'une tolérance existe dans la première moitié du siècle[21]. Deux siècles plus tard, il s'est définitivement imposé comme la condition minimale pour prétendre à une carrière dans la profession académique, puisque le CNRS et l'EHESS, deux institutions qui lors de leur fondation s'étaient distinguées de l'université en recrutant des non docteurs, ne le font plus aujourd'hui. Le doctorat ne constitue pas seulement une épreuve initiale discriminante. Il occupe une place centrale dans le système professionnel, à la fois comme élément d'articulation des carrières et comme objet principal de la définition de la juridiction d'exercice. C'est au travers des thèses (forme, contenu et jury) que l'on saisit sans doute le mieux l'affirmation et les transformations de la profession universitaire, dont la spécialisation discipline par discipline constitue un principe essentiel d'organisation.

Sans reprendre les travaux qui détaillent avec soin la formalisation croissante des doctorats dans chaque champ disciplinaire, on peut analyser les évolutions générales que connaît cette étape cruciale de la carrière académique comme autant de marqueurs sensibles des transformations des cadres professionnels, dont elle s'affirme comme le pivot organisationnel[22]. Réduire le doctorat à sa seule fonction de certification préalable à l'entrée dans la

---

[19] Il faut souligner la précocité du caractère obligatoire du doctorat dans les carrières de l'université de la période contemporaine en France. En Angleterre par exemple, l'accès à un poste d'enseignant à Oxford ou Cambridge n'est pas conditionné à la détention d'un *PhD* avant les années 1920, et reste encore non obligatoire statutairement. Cf. Robert Anderson, « England » *in* Ilaria Porciani et Lutz Raphael (dir.), *Atlas of European historiography, op. cit.* ; encore aujourd'hui, il est possible d'accéder à des postes permanents au Royaume-Uni sans être détenteur d'un *PhD*. Cf. Simon Paye, *Différencier les pairs. Mise en gestion du travail universitaire et encastrement organisationnel des carrières académiques (Royaume-Uni, 1970-2010)*, thèse de sociologie, Science Po Paris, 2013, p. 154.

[20] Dans le statut sur la composition des facultés des sciences et des lettres de Paris, du 7 août 1812, il est indiqué que seuls les docteurs peuvent être appelés pour suppléer les professeurs titulaires.

[21] Voir l'arrêté qui fixe le terme après lequel le grade de docteur sera obligatoire pour être admis aux chaires de faculté, 12 août 1818.

[22] Une intéressante introduction à une sélection de textes réglementant les doctorats en France propose un survol rapide de ces transformations : Claude Jolly et Bruno Neveu, « Éléments pour une histoire de la thèse », *Mélanges de la Bibliothèque de la Sorbonne*, n° 12, 1993.

profession serait ignorer son rôle beaucoup plus complexe d'axe autour duquel s'organisent les carrières, les hiérarchies et le pouvoir académique. L'obtention d'un doctorat ne constitue pas, à proprement parler, le commencement mais une articulation permettant le passage d'un état professionnel (en attente de confirmation) à un autre (confirmé). La période de préparation du doctorat induit à la fois une relation hiérarchique et de dépendance, et dans le même temps l'incorporation dans le groupe professionnel avec partage des pratiques et des fonctions : tout le monde enseigne dans les mêmes institutions, selon les mêmes normes, docteurs ou non docteurs. Cette homologie fonctionnelle contribue à fixer le périmètre d'un groupe professionnel, qui n'est pas seulement défini par la possession des titres réglementaires nécessaires à sa pratique. Elle est au cœur des tensions qui iront croissantes avec l'augmentation des effectifs enseignants et la diversification des conditions d'exercice, dont toute une partie seront à l'origine des transformations réglementaires du doctorat.

Sa position temporelle dans le déroulement de la carrière n'est pas une constante et ces variations s'articulent étroitement avec ses caractéristiques formelles et intellectuelles, qui elles-mêmes évoluent dans le temps ainsi qu'en lien avec les logiques démographiques et statutaires. Si elle est bien le préalable obligatoire à l'obtention d'une chaire, au moins après le milieu du XIXe, la possession du doctorat semble une nécessité encore longtemps théorique, quand on considère les textes relatifs aux maîtres de conférences (et chargés de cours desquels ils ne sont pas différenciés à la fin du XIXe siècle) qui distinguent à de nombreuses occasions des maîtres de conférences docteurs de ceux qui ne le sont pas. A l'inverse, elle est désormais une condition qu'aucun établissement ou organisme d'enseignement supérieur ou de recherche ne peut ignorer. On pourrait en quelque sorte écrire l'histoire de la profession à travers les trois âges du doctorat à vocation académique[23], tels que les définissent les textes réglementaires. Une longue période fondée sur un doctorat unique qui articule carrières et relations professionnelles (1808-1954), une période d'incertitude où il se multiplie et se diversifie dans un contexte de transformations rapides (1954-1984) et une simplification apparente qui masque en fait de nouvelles modalités de différenciations. Toute la période se caractérise par une activité intense de réglementation, signe de l'importance accordée à cette étape de la carrière.

La première grande rupture qui met fin au monopole[24] du doctorat ès lettres et ès sciences comme épreuve initiale à l'intégration d'une carrière

[23] Il existe en effet, à partir de 1896, un doctorat d'université, mais il ne donne pas accès à la carrière académique.

[24] La thèse n'existe que sous une seule forme jusqu'à la fin du XIXe siècle, quand est créée la thèse d'université. Délivrée directement par l'université de soutenance, cette dernière ne bénéficie pas des mêmes garanties, ni des mêmes contraintes que le doctorat ès lettres ou ès science, et n'autorise pas en particulier à prétendre à un poste de professeur de faculté. Cette forme secondaire de la thèse est particulièrement prisée par les étrangers (qui ne peuvent de

académique de titulaire se produit à la veille des années 1960. Deux décrets instaurent la thèse de 3e cycle en sciences (décret du 20 juillet 1954) et en lettres (décret du 19 avril 1958), qui permet d'être recruté dans le nouveau corps de titulaires, les maîtres-assistants, créé en 1960. Ce nouveau doctorat se déroule initialement sur une durée de deux ans à l'issue de laquelle l'étudiant peut soutenir une thèse devant un jury de trois personnes, toutes docteurs et dont deux sont professeurs d'université. Il y a soutenance et rapport, et la thèse ainsi soutenue peut « être tenue pour équivalente à une thèse complémentaire de doctorat »[25]. En 1964, le diplôme d'études approfondies d'une année est institué en sciences, en préalable à la thèse de 3e cycle[26].

La thèse classique posait en effet, depuis quelques décennies déjà, le problème sensible de sa durée. Croissante depuis le milieu du XIXe siècle[27], elle était susceptible d'imposer une appartenance plus longue à la catégorie des prétendants qu'à celles des élus, en particulier en lettres. Mais surtout, elle posait des problèmes structuraux dans un contexte de croissance des effectifs et d'accélération de l'activité scientifique. Il fallait trouver une solution à ces deux transformations majeures du système d'enseignement supérieur, ce que propose la mise en place de ce nouveau duo diplôme/corps intermédiaire dans les années 1950. En introduisant une thèse de 3e cycle dont la possession autorise à intégrer le corps des maîtres-assistants, titulaires de l'enseignement supérieur, on réorganise la profession entre trois groupes et les carrières en trois séquences. Les non permanents en situation de pré-thèse, les permanents intermédiaires titulaires du premier des deux diplômes et des permanents dominants titulaires des deux diplômes. Là n'est pourtant que théorie et la norme n'est pas une carrière linéaire adossée à cette triple séquence. Certains parmi les non permanents ne souhaiteront jamais appartenir au corps des permanents intermédiaires et se consacreront à la réalisation d'une thèse leur permettant un accès direct au haut de la hiérarchie des positions. Mais surtout, l'obligation de la thèse de 3e cycle comme préalable au recrutement des maîtres-assistants n'est pas plus systématique que l'était celle de la thèse pour les maîtres de conférences au moins jusqu'à l'entre-deux-guerres.

---

fait prétendre intégrer la fonction publique française), les femmes et ceux qui ne souhaitent pas poursuivre une carrière académique.

[25] Le doctorat se compose jusqu'en 1968 de deux volumes, une thèse principale et une thèse complémentaire d'un volume beaucoup plus réduit.

[26] Décret n° 64-857 du 19 août 1964.

[27] La circulaire relative au doctorat ès lettres, 14 novembre 1903 « attire l'attention [des recteurs] sur l'étendue parfois excessive qu'ont prise, depuis quelques années, les thèses françaises ». En 1943 (circulaire du 5 janvier), puis en 1974 (circulaire du 24 mai), la nécessité de maintenir la durée de la thèse dans des délais raisonnables est rappelée. Dans une note de Jean-Baptiste Duroselle destinée au cabinet du ministre de l'Éducation nationale, et transmise à la direction de l'enseignement supérieur le 27 février 1969 (AN, F17 17 589), on trouve une proposition de limitation à 6 ans, qui se retrouve, légèrement minorée dans l'arrêté du 16 juin 1969 (5 ans).

La thèse classique reste cependant la norme pour la poursuite d'une carrière complète, puisqu'elle seule autorise le recrutement sur les postes de maîtres de conférences ou de professeur. La différence entre les deux est précisée dans les décrets qui les accompagnent : « Le doctorat d'État sanctionne la reconnaissance, par un jury, de l'aptitude du candidat à mettre en œuvre une recherche scientifique originale de haut niveau »[28] ; quand le doctorat de 3e cycle « sanctionne une formation acquise dans la pratique de la recherche »[29]. On ne dispose pas de véritable étude sur la thèse de 3e cycle, et seuls les travaux sur l'histoire des disciplines nous renseignent quelque peu sur les pratiques et les usages dont elle a été l'objet[30]. Elle semble n'avoir, en général, joué qu'un rôle de préalable à la grande thèse et parfois même n'avoir fait l'objet dans un premier temps que d'un intérêt distancié, voire très critique dans les disciplines littéraires les plus canoniques[31]. Son existence ne remet pas en cause la place de la thèse dans l'architecture et la hiérarchisation du système, et il faut attendre les reconfigurations réglementaires consécutives à la loi Faure de novembre 1968 pour que la situation commence à se modifier significativement.

Si l'on reprend l'expression de Pierre Verschueren pour la physique, il semble bien que se mette en place, dans les années soixante, avec la diversification des thèses, des « écologies doctorales »[32]. La différenciation des doctorats contribue fortement à la fragmentation des carrières, mais tous ressortissent cependant du même espace de production. On peut en voir un exemple dans l'opération de recension de l'ensemble des doctorats soutenus en histoire contemporaine, qu'ils soient d'État (avec ses deux thèses), de 3e cycle ou d'université auquel se prête Jean-Baptiste Duroselle en 1967[33], tout en insistant sur leur différence de nature (les doctorats de 3e cycle par exemple constituent, selon lui, des « titres » monnayables sur un marché de l'emploi privé[34]). Mais surtout, ces différents doctorats marquent la première rupture avec le système linéaire précédent en distinguant ceux qui « atteignent leur plénitude » avec la thèse de 3e cycle et pourront faire une carrière de maître-

[28] Arrêté relatif au doctorat d'État, 16 avril 1974.
[29] Arrêté relatif au doctorat de 3e cycle, 16 avril 1974.
[30] Pierre Verschueren en propose une analyse précise pour la physique, intégrant également celle de la thèse d'université. Cf. P. Verschueren, *Des savants aux chercheurs. Les sciences physiques comme étier (France, 1945-1968),* thèse d'histoire, université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, 2017. On connaît un peu les conditions de mise en place du doctorat ès sciences en sciences, dans un contexte de réflexion sur la nécessité de former des travailleurs scientifiques, alors que Gaston Berger est directeur de l'enseignement supérieur et Henri Longchambon secrétaire d'État à la Recherche, soit durant une petite fenêtre d'opportunité modernisatrice.
[31] Cf. par exemple Pierre Bourdieu, *Homo Academicus,* Paris, Éditions de Minuit, 1984, p. 137-138.
[32] Cf. Pierre Verschueren, *Des savants aux chercheurs*, *op. cit.*
[33] Jean-Baptiste Duroselle, « Les Thèses d'Histoire contemporaine. Aires cultivées et zones en friche », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, n° 1, 1967, p. 71-77.
[34] Jean-Baptiste Duroselle, « Thèses d'histoire contemporaine. Faut-il bouleverser le système ? », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, n° 2, 1967, p. 175.

assistant, sans s'épuiser à la thèse d'Etat comme le font les autres prétendants. Dans la hiérarchie des travaux cependant, seule la grande thèse peut être envisagée comme une œuvre et fonder la légitimité scientifique :

> « l'une des originalités de l'école historique française est précisément qu'elle oblige les siens à faire, une fois dans leur vie, un travail monumental. [...] Il n'y a pas de pays au monde, excepté la France, où les nécessités de la carrière rendent indispensables ces robustes travaux. [...] Il n'y a pas de meilleure méthode pour former un spécialiste éprouvé que de l'obliger à travailler dix ans dans le domaine qu'il a choisi »[35].

On retrouve un jugement identique dans d'autres disciplines comme la géographie par exemple où la thèse d'Etat est envisagée comme étant autant d'occasion du renouvellement disciplinaire[36]. Ce clivage entre deux carrières, dont il qualifie l'une de « *cursus honorum* », explique bien la dichotomie qui est l'effet de la croissance très rapide des années 1960.

Après 1968, la situation évolue rapidement. L'architecture du système doctoral hérité, même rénovée par la thèse de 3e cycle, subit une profonde remise en cause, en particulier du fait de la relation de domination et de soumission qu'induit la thèse de doctorat entre le doctorant et son directeur. Le mode de fonctionnement du système, adossé aux « patron[s] et [leur] cercle »[37], mis en évidence par Terry Clark depuis la fin du XIXe siècle, est dénoncé[38]. A la suite de la loi Faure, plusieurs décisions libéralisent les doctorats : la thèse de 3e cycle n'est plus soumise à un contrôle aussi étroit qu'elle ne l'était initialement (disparition de la commission nationale et de l'obligation de validation d'un séminaire), c'est la fin de la thèse complémentaire et la possibilité d'une soutenance de doctorat ès sciences ou ès lettres sur travaux[39].

Progressivement, la norme d'une carrière en trois étapes, sanctionnées par deux diplômes doctoraux successifs, semble se diffuser et la thèse de 3e cycle devient le préalable souvent normal (même si non obligatoire) de la dorénavant dénommée thèse d'Etat[40]. On peut noter la croissance de la première en histoire à partir du tableau réalisé avec les données proposées par Jean-

---

[35] *Ibid.*, p. 177.

[36] Cf. Serge Bourgeat, *La thèse d'État en géographie (1960-1984) : la diffusion de l'innovation au risque des contraintes disciplinaires*, thèse de doctorat, Université Joseph Fourier Grenoble, 2007 ; p. 44 *sq* ; il cite par ailleurs une intervention du médiéviste Robert Fossier qui déplore la disparition de ces « gloires de l'École historiques française », *L'histoire et son monde : clés pour entrer dans la recherche*, Association Histoire au présent, 1996.

[37] Terry N. Clark, « Le patron et son cercle : clé de l'université française », *Revue française de sociologie*, n° 12, 1971, p. 19-39.

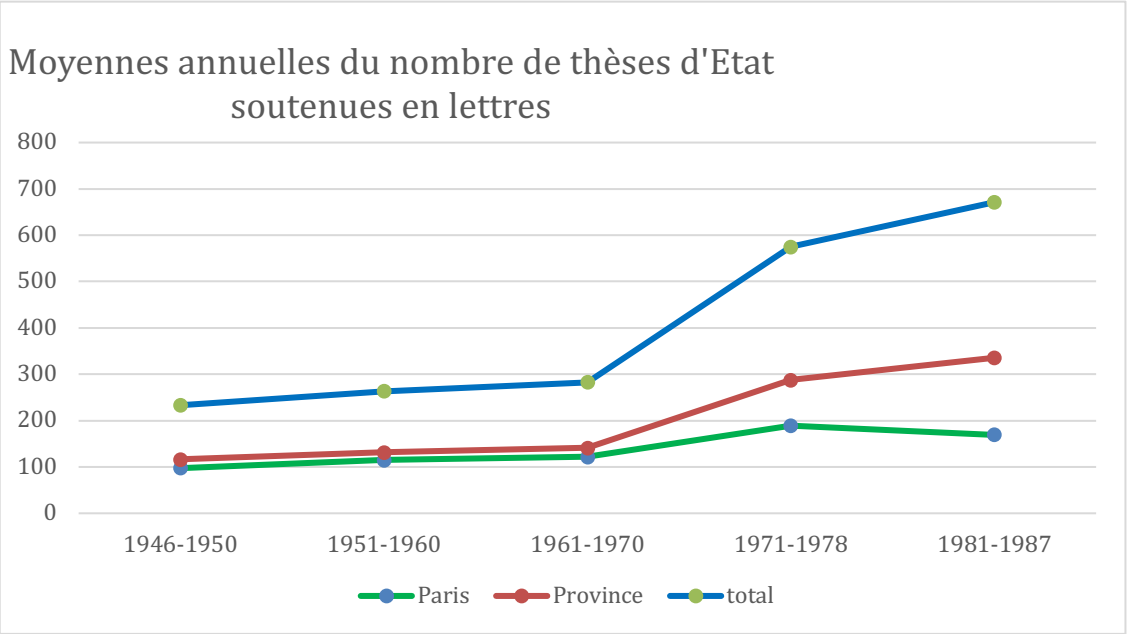
[38] Pierre Bourdieu, *Homo Academicus, op. cit.*, p. 126 sq.

[39] Jean-Baptiste Duroselle, « Thèses d'histoire contemporaine, faut-il bouleverser le système ? » art. cit., p. 177.

[40] Circulaire du 24 avril 1974.

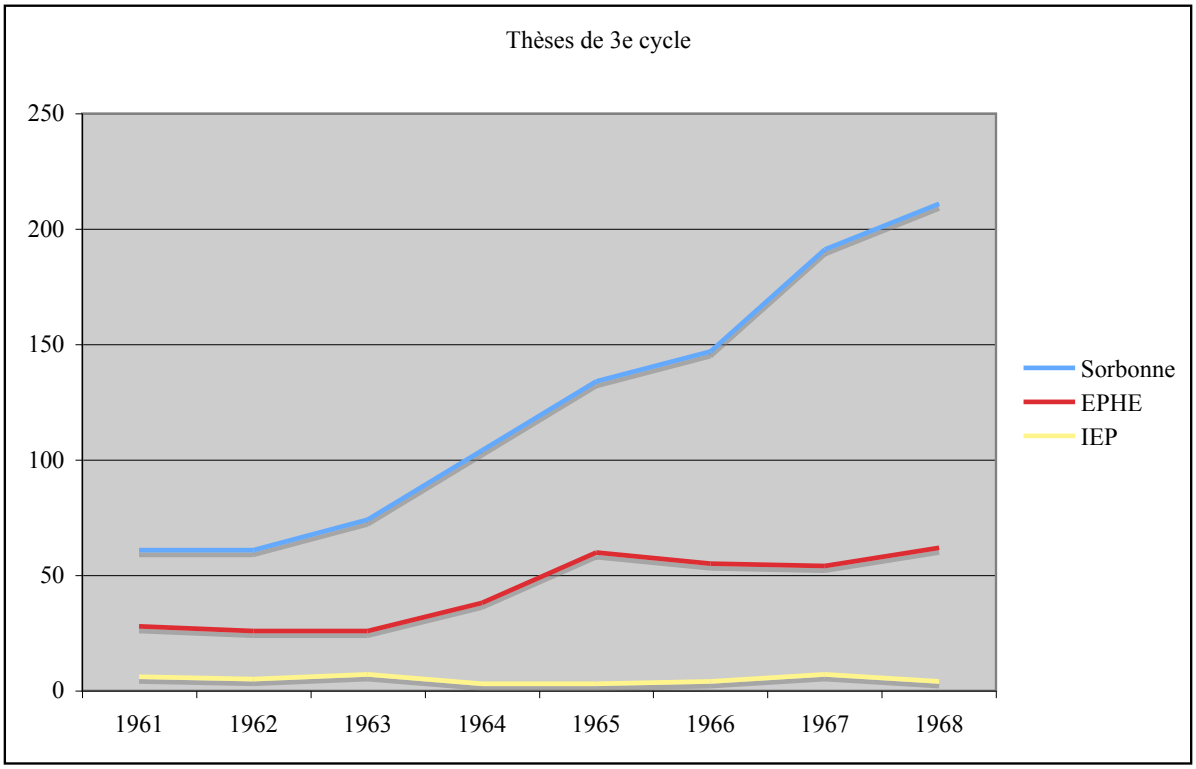
Baptiste Duroselle. Le nombre des thèses de 3e cycle toutes disciplines confondues augmente rapidement (la première en lettres est soutenue en 1960) et elles en viennent à représenter 86,5 % de l'ensemble des thèses en 1986[41]. L'année d'entrée en 3e cycle (le DEA) est généralisée et permet un sas sélectif qui contrôle l'accès à l'inscription en thèse. Celle-ci est dorénavant conditionnée à l'accord d'un directeur, qui ne peut avoir qu'un nombre limité de doctorants (20 dans l'arrêté du 16 juin 1969, un nombre déterminé par les conseils de chaque université en 1974[42]) et le sujet d'étude est enregistré dans un fichier central, qui a pour fonction de mettre à l'abri d'un chevauchement des thématiques [43]. Les distinctions entre les sciences et les lettres disparaissent, les textes régissant les doctorats devenant communs à partir de 1974.

Nombre moyen de thèses d'État soutenues en lettres de 1946 à 1987[44]



[41] Jean-Pierre Calvignac, « Les thèses : un fonds majeur de la bibliothèque de la Sorbonne », *in* Claude Jolly et Bruno Neveu, *Éléments pour une histoire de la thèse, op. cit.*, p. 230.
[42] Circulaire relative au doctorat d'État, 24 mai 1974.
[43] Arrêté relatif au doctorat ès lettres et sciences humaines, 16 juin 1969.
[44] Données issues de Jean-Pierre Calvignac, « Les thèses… », art. cit., p. 220.

Nombre de thèses de 3e cycle en histoire contemporaine soutenues entre 1961 et 1968



NB : il s'agit des thèses soutenues en Sorbonne, et inscrites dans les autres établissements[45]

Les années 1980 sont déterminantes dans la généralisation de ce processus de certification à deux niveaux. Elle s'opère dans le contexte de la rédaction du statut des enseignants-chercheurs (décret du 6 juin 1984), réorganisés en deux corps. Il y a désormais une thèse courte (entre 2 et 4 ans, souvent dénommée doctorat nouveau régime dans un premier temps), préliminaire au recrutement comme maître de conférences de jeunes enseignants-chercheurs à l'orée de leur carrière ; et une habilitation à diriger des recherches (HDR) qui permet l'accès au corps des professeurs, « sanction [de] la reconnaissance du haut niveau scientifique du candidat, du caractère original de sa démarche dans un domaine de la science, de son aptitude à maîtriser une stratégie de recherche dans un domaine scientifique ou technique suffisamment large et de sa capacité à encadrer de jeunes chercheurs »[46]. Pour cette dernière, la nature de l'objet examiné est imprécise : « le dossier de candidature est composé librement » (art. 4) mais doit « néanmoins comporter un document de synthèse de quelques dizaines de pages retraçant l'ensemble des titres, travaux et expériences du candidat ». En 1988, la composition du

[45] Courbe réalisée avec les données collectées par Jean-Baptiste Duroselle pour son article : « Le nouveau doctorat », *Revue d'Histoire Moderne et Contemporaine*, n° 17, 1970, p. 130.
[46] Arrêté relatif à l'habilitation à diriger des recherches, 5 juillet 1984.

dossier s'affine : « soit un ou plusieurs ouvrages publiés ou dactylographiés, soit un dossier de travaux accompagné d'une synthèse de l'activité scientifique du candidat permettant de faire apparaître son expérience dans l'animation d'une recherche » (art. 4)[47]. La thèse d'État ne disparaît cependant pas brutalement, les doctorants l'ayant entamée avant le décret étant autorisés à la mener à terme et, durant une longue période, l'HDR continue à présenter des caractéristiques très proches de la thèse d'État, en étant construite autour de la production d'une œuvre inédite de taille conséquente. Les sciences expérimentales opèrent un basculement plus précoce vers la forme allégée que permet l'HDR, avec la généralisation progressive du dossier de travaux, autorisé de fait depuis le milieu des années 1960[48]. Cette modalité différenciée explique en partie le différentiel d'âge moyen d'accès au corps des professeurs entre lettres et sciences que l'on observe par exemple aujourd'hui : 43 ans en sciences et 48 ans en lettres[49].

Le doctorat n'est pas seulement un élément de régulation des conditions d'accès. Il joue également un rôle central dans l'affirmation de la licence professionnelle, en ce qu'il constitue le premier objet autour duquel s'élabore la définition de l'universitaire, dans sa distinction vis-à-vis de l'amateur comme vis-à-vis des professionnels des autres ordres d'enseignement. Il devient par ailleurs un enjeu de distinction et de différenciation dans la compétition interne au groupe des prétendants à l'entrée dans le cercle étroit des professionnels permanents, catégorie dont l'effectif ne cesse de croitre. Victor Karady a montré comment, dans le contexte de croissance de l'université à la fin du XIXe siècle, les seuls titres scolaires (du type normalien ou agrégé) ne suffisant plus à départager les prétendants, il est devenu nécessaire de recourir à « critères d'excellence étrangers aux critères traditionnels et capables de les neutraliser »[50], en l'occurrence liés à la réalisation de la thèse elle-même. Le marqueur le plus visible de cette évolution est celui de la durée de la thèse, dont on note, dans la seconde moitié du XIXe siècle, une tendance très nette à l'allongement (visible au travers de l'accroissement de l'âge moyen à la soutenance)[51]. La spécialisation disciplinaire progressive, sa traduction directe dans l'évolution de la composition des jurys de soutenance, les injonctions répétées à la maîtrise de compétences spécifiques (l'érudition articulée à l'originalité) dessinent les contours d'un acte qu'il devient de plus en plus nécessaire de normer dans la perspective de conserver durablement la main sur les modalités de gestion de la profession.

---

[47] Arrêté relatif à l'habilitation à diriger des recherches, 23 novembre 1988.
[48] Cf. Pierre Verschueren, *Des savants aux chercheurs, op. cit.*
[49] *Trajectoire professionnelle des enseignants-chercheurs recrutés en 2016*, Note de la DGRH, ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, n° 7, juin 2017.
[50] Victor Karady, « Les professeurs de la République [Le marché scolaire, les réformes universitaires et les transformations de la fonction professorale à la fin du 19ème siècle] », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 47-48, 1983, p. 111.
[51] *Ibid.*, p. 107.

Le processus d'affirmation du doctorat comme épreuve discriminante s'étire sur un long XIXe siècle. On peut le considérer comme la première étape du processus de professionnalisation. La notion de doctorat ès lettres ou ès sciences est encore imprécise quand les textes napoléoniens en fixent l'obligation préalable. Inexistant dans l'université d'Ancien Régime à la différence du droit et de la médecine, il ne dispose ni d'anciens docteurs qui pourraient constituer les recrues pour les nouvelles facultés, ni d'un cadre coutumier susceptible de nourrir la rédaction des textes le réglementant. Ceux-ci n'en sont néanmoins pas oubliés dans le dispositif réglementaire d'ensemble, puisque la description du doctorat qui figure dans le décret de 1808 (articles 21 et 24) est précisée quelques mois plus tard dans un arrêté[52]. Pour autant, la description des modalités d'obtention, aussi minutieuses soit-elle, ne suffit pas à produire immédiatement des docteurs. De plus, le système facultaire créé dès l'origine une contrainte forte : on ne peut être enseignant titulaire que dans l'ordre de faculté dans lequel on est docteur comme le rappelle un décret de 1854[53]. Aussi, pour pourvoir aux postes de professeurs des nouvelles facultés des lettres et des sciences, il a donc été nécessaire dans un premier temps d'octroyer automatiquement le doctorat ès sciences et ès lettres à ceux que l'on souhaitait nommer[54]. Cette possibilité, qui perdure jusqu'à la Monarchie de Juillet, se concrétise sous forme des décrets individuels émanant Grand Maître ou de son successeur, qui confèrent le titre de docteur, hors de toute épreuve, à des enseignants généralement affectés en lycée, particulièrement méritants ou loyaux politiquement. Cette procédure aurait concerné environ 400 personnes, toutes facultés confondues et perduré jusqu'au milieu du XIXe siècle[55].

Le doctorat est selon le décret de mars 1808 construit autour de la soutenance de deux thèses dont les inscriptions disciplinaires sont précisées : en lettres, la première thèse est en philosophie, rédigée et soutenue en latin, la seconde en littérature ancienne ; en sciences, elle porte soit sur la mécanique et l'astronomie, soit sur la physique et la chimie, soit sur les trois parties de l'histoire naturelle (botanique, zoologie et géologie). Dans les premiers temps, c'est devant toute l'assemblée des docteurs de la faculté que se fait la soutenance, dont la publicité est dès l'origine un élément déterminant. La première modification de ces textes porte sur la restriction du nombre des examinateurs, fixés à un maximum de 6 en 1827[56]. D'une cérémonie rituelle impliquant l'ensemble des docteurs d'une faculté dans un tournoi rhétorique

---

[52] Arrêté relatif aux examens dans les cinq facultés, 18 octobre 1808.

[53] Article 6 du décret du 22 août 1854.

[54] Les facultés de droit et de médecine ne rencontrent pas les mêmes difficultés, puisqu'elles peuvent puiser dans le vivier des docteurs d'Ancien régime.

[55] Louis Mourier et Nicolas Deltour, *Notice sur le doctorat ès lettres suivie du catalogue et de l'analyse des thèses françaises et latines admises par les facultés des lettres depuis 1810*, Paris, Delalain frères, 1880.

[56] Article 2 de l'arrêté qui détermine les droits de présence et le nombre des examinateurs pour les thèses de doctorat ès sciences et ès lettres, 15 décembre 1827.

avec l'impétrant, la thèse et sa soutenance publique gagne progressivement leur statut d'œuvre spécifique, particulière, spécialisée et ne participant plus que marginalement à l'ordre général du savoir[57]. Pour s'assurer du contrôle de la procédure, un dispositif complexe est mis en œuvre imposant le respect des normes et des critères qui fondent l'activité scientifique professionnelle. Le doctorat, et tout particulièrement son expression finale et publique, la soutenance, sont encadrés par un processus de vérification de leur conformité dans lesquels les pairs, i.e. les autres universitaires docteurs jouent un rôle de premier plan.

Le premier règlement qui détaille les différentes opérations de contrôle entourant la présentation d'un doctorat date du 17 juillet 1840[58], contrôle qui s'exerce dans deux registres différents par l'intermédiaire d'une série d'opérations de validation qui visent à s'assurer de la recevabilité et de la qualité de la thèse. Le premier porte sur la qualité scientifique du travail qui sera déterminée par des spécialistes, en l'occurrence des pairs de l'impétrant disposant d'une légitimité particulière du fait de leur proximité au sujet. La première étape passe par la désignation d'un rapporteur spécialisé qui, davantage que le doyen également sollicité, dispose d'une expertise sur l'objet traité (au début seule la proximité disciplinaire est spécifiée, soit « le professeur chargé de l'enseignement auquel chaque thèse se rapporte »[59]). Il « se prononce sur l'admissibilité de la thèse » ce qui a pour effet d'autoriser la publication du manuscrite, préalable nécessaire à l'organisation de la soutenance[60]. Celle-ci doit être publique, et donc être annoncée à l'avance, obligation[61] à mettre en relation avec le fait que la responsabilité de la faculté est engagée au travers du titre qu'elle confère :

« Si les candidats sont libres de choisir le sujet de leur dissertation, leur droit n'est pas absolu : il ne leur est pas permis de violer les convenances publiques ou de produire, sous la garantie d'une Faculté, un travail sans aucune valeur. La signature du doyen ou du président de la thèse, apposée au bas du manuscrit avant l'impression, prouve qu'il ne renferme aucune proposition de nature à compromettre l'honneur de la Faculté, qui, sans être responsable d'opinions propres à l'auteur, ne saurait consentir à laisser poser devant elle des questions contraires aux lois ou au bon sens ; elle prouve, en outre, que le travail présenté a été jugé digne d'une discussion publique, et que, pour la forme du moins, il n'est pas au-dessous de ce qu'on peut exiger d'un candidat au doctorat »[62].

---

[57] Même si les textes réglementant la soutenance précise, jusqu'aux années 1980, que le jury doit s'assurer de « la culture générale scientifique du candidat ».
[58] Règlement relatif aux examens du doctorat ès lettres.
[59] Arrêté du Conseil royal portant règlement d'examen du doctorat dans les facultés des lettres, 17 juillet 1840.
[60] Une thèse ne peut être soutenue que si elle est publiée ; elle ne peut être publiée que si elle en a obtenu l'autorisation.
[61] Rappelée par exemple dans le règlement relatif aux facultés du 27 février 1858.
[62] Instruction relative à l'exécution du règlement du 27 février 1858 sur les Facultés, 15 mars 1858.

La définition même de l'activité doctorale se modifie progressivement. La bascule se produit au milieu du XIXe siècle, au moment même où l'écrit se met à primer sur l'oral dans les épreuves diplômantes et les concours de façon plus générale[63]. Les thèses, jusqu'alors de petite taille, prennent de l'ampleur et sont dorénavant considérées comme des œuvres individuelles et non comme des supports à la virtuosité rhétorique orale. Victor Karady met en évidence le lien entre transformations formelles et fonctionnelles du doctorat qui d'un « rite de passage doté d'une signification plus symbolique que mondaine », et donc pouvant advenir opportunément dans la carrière en cas de vacances d'une chaire, devient un élément central dans la construction d'une carrière dans un contexte de compétition accrue autour des chaires[64]. La qualité de la thèse s'impose comme un élément majeur d'appréciation pour une future carrière académique : Jean-François Condette donne deux exemples de soutenance ayant produit des rapports négatifs dans les années qui précèdent la Première Guerre mondiale, et qui ont empêché la poursuite d'une carrière dans l'enseignement supérieur[65].

Dès 1840, les candidats choisissent leur discipline (elle était imposée dans les décrets du début du siècle) et on commence à envisager la thèse, en sciences en particulier, comme l'occasion de discuter une découverte[66]. De cette façon, « les thèses deviendront de plus en plus des dissertations sérieuses et approfondies, honorables à l'Université et utiles à la science »[67]. Désormais, il ne s'agit plus de s'inscrire dans une logique scholastique mais scientifique :

> « lorsqu'une thèse présentée renfermera une découverte, elle sera toujours admise à la discussion, quelle que soit la branche des mathématiques à laquelle elle se rapporte, et, dans ce cas, à la seconde thèse pourra être substituée la discussion de questions déterminées (…). En aucun cas, les thèses relatives aux sciences physiques et naturelles ne seront admises à la discussion, si ces thèses ne renferment des résultats nouveaux »[68].

Il semble que cette injonction soit relativement suivie d'effets : Nicole Hulin met en évidence la fréquence de la mention de « faits nouveaux » dans les rapports de soutenance de thèses ès sciences dans les années 1850-1870[69].

---

[63] Cf. André Chervel, *Histoire de l'agrégation. Contribution à l'histoire de la culture scolaire*, Paris, INRP-Kimé, 1993 ; la soutenance en latin disparaît en 1840.
[64] Victor Karady, « Les professeurs de la République », art. cit., 106 *sq*.
[65] Jean-François Condette, « L'affirmation de la recherche publiée et ses enjeux chez les universitaires : l'exemple de la faculté des lettres de Lille (1887-1914) », *Revue du Nord*, n° 3, 2016, p. 601-628.
[66] Règlement relatif aux examens pour les divers grades dans les facultés des sciences, 8 juillet 1848.
[67] Circulaire relative aux règlements de la licence et du doctorat ès lettres, 19 juillet 1840.
[68] Article 6 du règlement relatif aux examens pour les divers grades dans les facultés des sciences, 8 juin 1848.
[69] Nicole Hulin, « Les doctorats dans les disciplines scientifiques au XIXe siècle », *Revue d'histoire des sciences*, n° 4, 1990, p. 412.

Dans la circulaire accompagnant le décret de 1903 sur le doctorat *ès* lettres[70], on trouve des indications quant aux attendus de l'exercice : « la thèse est, en général, le premier travail scientifique important d'un jeune professeur [...] Ce qu'il importe, c'est les qualités de méthode, de savoir, d'esprit critique dont il aura donné la mesure ». Dans son étude portant sur 120 rapports de soutenance de thèses de doctorat en lettres, entre 1890 et 1902, Gérard Noiriel met en évidence l'imposition progressive d'une norme dans laquelle la nouveauté du sujet et de la méthode s'impose progressivement comme critère de qualité[71]. La mise en place de mention, « honorable » et « très honorable » par la faculté des lettres de Paris à la fin du siècle marque elle-aussi un processus de professionnalisation en cours, qui se construit sur une hiérarchisation du jugement. Une circulaire de 1933 rappelle cependant qu'une « thèse doit toujours présenter un caractère d'originalité et témoigner de quelque esprit d'invention »[72], terme que l'on retrouve encore dans la loi du 12 novembre 1968 (article 20) ou encore dans les décrets des années 1970, au travers de la locution « recherche scientifique originale de haut niveau ».

Le jury se transforme également : depuis la modalité selon laquelle « la faculté entière assistera aux thèses. Les membres argumenteront dans l'ordre d'ancienneté. Tous seront admis à voter sur la capacité des candidats » décrite en 1840[73], jusqu'au jury très spécialisé de la seconde moitié du XXe siècle, au sein duquel la moitié au moins des membres doivent être extérieurs à l'université de soutenance (jury de 5 personnes minimum en 1974), les précisions concernant sa composition constituent un enjeu important dans la définition même de la nature de l'épreuve. L'affirmation d'une spécialisation, traduite dans la définition de ceux qui sont sollicités pour juger de la nature scientifique du travail engagé, commence dès le milieu du XIXe siècle : dès 1848, tous les docteurs de la faculté ne participent plus à la décision finale. S'ils peuvent discuter la thèse lors de la soutenance publique, seuls trois d'entre eux, désignés au préalable se prononcent sur son admission[74]. En 1877, une circulaire précise qu'il est désormais possible d'adjoindre aux professeurs de la faculté de soutenance d'autres professeurs désignés par le ministre afin « d'assurer la compétence du jury »[75]. La possibilité d'y inviter des professeurs désignés pour leur compétence spécifique, à partir de 1877 en sciences[76] et de

[70] Circulaire sur le doctorat ès lettres, 14 novembre 1903.
[71] Gérard Noiriel, *Sur la crise de l'histoire*, Paris, Belin, 1996, p. 246 *sq*.
[72] Circulaire relative à l'originalité des thèses, 8 mars 1933.
[73] Règlement relatif aux examens du doctorat ès lettres, 17 juillet 1840.
[74] Règlement relatif aux examens pour les divers grades dans les facultés des sciences, 8 juin 1848.
[75] Circulaire relative au règlement d'administration publique déterminant les conditions d'études pour l'obtention des grades de licencié et de docteur dans les facultés des sciences, 27 août 1877.
[76] Arrêté modifiant les conditions d'examen de la licence ès sciences et du doctorat ès sciences, 15 juillet 1877.

1882 en lettres[77], entérine cette première phase de spécialisation, même si la présence du plus grand nombre reste requise[78]. En 1880, il est rappelé que les jurys en sciences doivent être composés de professeurs de la discipline de la thèse (mathématiques, sciences physiques ou sciences naturelles)[79] ; une distinction équivalente est faite pour les lettres, entre philosophie, histoire, lettres et grammaire deux ans plus tard. A partir de 1885, les trois professeurs qui examine une thèse proposée pour le doctorat *ès* science doivent faire un rapport écrit remis au recteur, dans lequel ils « indiquent la valeur de la thèse et font ressortir les faits nouveaux qui la rendent originale »[80]. A la veille de la Première Guerre mondiale, il devient même possible d'intégrer au jury « des juges non docteurs mais dont les travaux se rapportent aux études du candidat »[81]. Cette spécialisation se produit dans un contexte d'institutionnalisation académique des disciplines, évoqué plus longuement au chap. 5, dont elle est à la fois la cause et la conséquence. Au moment de la Première Guerre mondiale, le principe de la spécialisation de la thèse, entérinée par la composition d'un jury restreint aux seuls spécialistes s'est imposé, comme élément essentiel du contrôle par les professionnels des modalités d'entrée dans le groupe.

La communauté des pairs

L'affirmation de la maîtrise d'une compétence exclusive, en l'occurrence celle de l'activité de recherche retraduite par l'attribution du doctorat, ne suffit cependant pas à définir le professionnel. Car le doctorat ne constitue qu'un préalable, une condition indispensable, mais ne délivre pas automatiquement de droit d'entrée. En ce sens, la profession universitaire n'est pas, et ce depuis sa recréation en 1808, assimilable à la communauté des docteurs même si elle en procède. Il ne s'agit pas d'une question quantitative. Durant les deux premiers tiers du XIXe siècle, les docteurs sont rares, parfois moins nombreux que les postes disponibles. Mais l'obtention du doctorat n'est pas réglementairement assimilable à la réussite d'un concours, modalité fixée pour l'entrée dans un corps de la fonction publique (ce que sont les professeurs titulaires de chaire). L'État met donc en place une procédure spécifique de choix au sein des docteurs sur laquelle l'administration, et le pouvoir politique, garde la main jusqu'aux années 1880. Il s'agit alors de s'assurer la loyauté du corps

[77] Décret relatif à la composition du jury pour les thèses de doctorat ès lettres, 20 juillet 1882.
[78] On peut remarquer que cette idée de rassembler la communauté universitaire des docteurs autour du candidat subsiste sous une forme amoindrie par la nécessité faite dans les années 1980 d'une publicité des soutenances d'HDR auprès de tous les professeurs HDR de l'université de soutenance.
[79] Circulaire relative aux épreuves du doctorat ès sciences, 8 mai 1880.
[80] Ibid.
[81] Décret relatif aux jurys pour les thèses de doctorat ès sciences et de doctorat ès lettres, 22 décembre 1908.

enseignant. Dans de telles conditions, la profession universitaire se définit par un plus petit dénominateur commun, la possession de la thèse, qui fixe une norme minimale d'appartenance dont on a vu qu'elle s'était progressivement affirmée.

La vraie rupture advient avec les réformes engagées par les Républicains après 1879, qui permettent aux universitaires de s'approprier le contrôle exclusif sur leur profession. Les différents conseils, instances et administrations se ferment aux non spécialistes et ne sont plus désormais composés que de membres issus de la profession enseignante. Les vingt dernières années du XIXe siècle sont le moment de l'affirmation d'une juridiction professionnelle, non seulement fondée sur une définition générale de l'activité mais sur un ensemble de procédures de gestion des carrières intégralement contrôlé par le groupe des pairs[82]. La corporation des docteurs, fondement de l'université médiévale, redevient en quelque sorte le modèle de pilotage de la profession mais dans une logique de hiérarchisation et de catégorisation complexes qui constituent les cadres d'une formalisation de la carrière académique.

L'un des ressorts essentiels de la professionnalisation passe par le contrôle exclusif des décisions concernant les carrières. Le système mis en place en France est centralisé (je reviendrai dans le chapitre suivant sur les conséquences d'un tel dispositif) contrairement au mode de fonctionnement basé sur l'autonomie qui prévaut dans la plupart des pays occidentaux. C'est donc au sein d'instances centrales que s'opère le gouvernement de la profession. Cette structuration institutionnelle s'appuie sur un dispositif réglementaire extrêmement précis, qui décrit chaque étape de la carrière sous la forme d'une procédure précise et contraignante. Nous en considérerons un moment particulier : le recrutement.

La procédure de recrutement des professeurs titulaires de chaires est fixée très précocement dans une forme qu'elle conservera durant plus de 150 ans : à partir de 1816[83], le ministre choisit (ce qui se traduit sous la forme d'une nomination par décret, procédure encore à l'œuvre aujourd'hui) sur une double liste proposée d'une part par la faculté (en général, le conseil de la faculté), d'autre part par une instance représentant le pouvoir administratif et politique (le conseil académique du ressort de la faculté tout d'abord, puis le Conseil supérieur de l'Instruction publique). Le changement principal advient après 1880, quand la composition du Conseil supérieur est modifiée de façon à ce qu'il ne rassemble que des membres de la corporation universitaire

[82] Exposé des motifs d'un projet de loi relatif au Conseil supérieur de l'Instruction publique et aux Conseils académiques, présenté par M. Jules Ferry, Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, février 1880 reproduit dans Beauchamp, *Recueil des règlements*, tome 3, p. 327 *sq*.

[83] Décision du roi concernant les présentations aux chaires vacantes des facultés, 31 janvier 1816.

(enseignants, inspecteurs, chefs d'établissements). A compter de cette date, c'est la Section permanente du Conseil supérieur de l'Instruction publique à qui est confiée la responsabilité de proposer des candidats aux chaires concurremment aux conseils des facultés. Composée de membres élus du CSIP, de membres de droit et de membres nommés par le ministre, tous issus du corps enseignant académique, elle incarne une modalité du gouvernement professionnel par les pairs. L'autorité administrative ne peut en effet choisir de candidats à une chaire en dehors de ceux qui figurent sur la liste proposée par la Section permanente. À la veille de la Première Guerre mondiale la transition semble définitivement opérée qui disqualifie les tentatives d'intrusion externes dans la profession[84]. Ainsi, en 1910, le ministre de l'Instruction publique récuse une demande qui lui est faite directement d'attribuer une maîtrise de conférences à un protégé du député Clémentel, en rappelant à son auteur que la candidature doit être soumise au CCESP[85]. Par ailleurs, depuis l'origine, le ministre nomme directement sur les chaires nouvellement créées sans passer par la procédure de double liste en usage. Il dispose alors des moyens de « placer » des candidats. Christophe Charle compte 8 créations de chaire dans la faculté des sciences de Paris, 12 dans la faculté des lettres (et 14 charges de cours, équivalentes à des maîtrises de conférences) entre 1879 et 1939, qu'il décrit comme autant d'ingérences directes du pouvoir politique[86]. Mais on trouve également traces d'une consultation préalable de la Section permanente, qui avalise les propositions que directeur de l'enseignement supérieur fait au nom du ministre. À partir de 1945, cette obligation de consultation préalable est inscrite dans un décret[87].

La création du corps des maîtres de conférences en 1877 ouvre une possibilité de nomination moins formalisée, et donc a priori moins contrôlée. Ils sont nommés par le ministre sur proposition directe des conseils de faculté. La nomination n'est faite que pour un an, dans un premier temps tout en étant renouvelable sans limite. Ce nouveau corps destiné à permettre une plus grande souplesse et une meilleure adaptation de l'offre d'enseignement en parallèle au système rigide des chaires introduit donc une brèche potentielle dans le contrôle professionnel. Elle peut s'avérer critique dans la mesure où les maîtres de conférences constituent un corps de titulaires, donc font partie intégrante de la communauté professionnelle au sens réglementaire. La raison de la mise en place quasi immédiate d'un dispositif spécifique de filtrage n'est nulle part clairement énoncée mais on peut faire l'hypothèse qu'elle est en lien directe avec l'affirmation du contrôle par les pairs telle qu'elle se met en place pour

---

[84] Christophe Charle rappelle quelques épisodes interventionnistes dans les années qui précèdent immédiatement la Première Guerre mondiale, tout en précisant qu'ils « se concentrent entre 1904 et 1908, moment d'intense politisation des enjeux intellectuels ». C. Charle, *La République des universitaires*, Paris, Seuil, 1994, p. 325.

[85] Dossier Argaud, lettre du ministre de l'Instruction publique à Clémentel, 1910 ; AN F^{17} 13 111.

[86] C. Charle, *La République des universitaires, op. cit.*, p. 228

[87] Ordonnance n° 45-2631 sur la nomination des professeurs d'université, 2 novembre 1945.

les professeurs. Ainsi, à la différence de ce qui prévaut à l'étranger, la profession universitaire ne confère pas au doctorat le statut d'épreuve suffisante à l'entrée dans le groupe et les universitaires français intercalent une procédure de certification supplémentaire.

La première mention la concernant apparaît en 1885, dans le décret sur la réorganisation des facultés, dont l'article 38 précise que « les titres des candidats aux fonctions de chargé de cours et de maître de conférences sont soumis à l'examen du Comité consultatif de l'enseignement public [CCESP] (1ère section, enseignement supérieur) »[88]. Le principe en est simple : chaque cas est examiné par des pairs (les membres du Comité) qui valident ou non la capacité à prétendre occuper un poste universitaire. Les traces de la procédure se retrouvent au hasard des archives, sous forme de mentions manuscrites qui figurent en haut à droite de la fiche nominale que doit remplir chaque candidat, souvent à l'encre rouge : « comité, séance du…, inscrit » ou « candidature adoptée éventuellement », ou encore « ajournée », l'ajournement pouvant être accompagné d'une mention type « jusqu'au doctorat »[89]. Le contenu du dossier n'est nulle part précisé. Tel qu'on peut le reconstituer dans la série rassemblant les candidatures aux chaires pour la fin du XIXe siècle[90], il comprend généralement des lettres de demande d'inscription sur la liste des candidats à une maitrise de conférence, adressées soit au ministre, soit au directeur de l'enseignement supérieur qui décrivent très précisément les études et les travaux de l'auteur de la demande, et s'accompagnent souvent, dans ces premières années, de lettres de soutien. Un dossier contenant une unique note fait mention d'une inscription provisoire, qui ferait suite à la proposition orale faite par l'un des membres du Comité consultatif lors d'une séance, sans dépôt de candidature[91]. On y trouve également des titres et travaux manuscrits ou édités. Mais aucune trace de listes récapitulant les décisions n'a pu être retrouvée. On retrouve en 1912 une procédure identique pour la nomination aux fonctions de chefs de travaux dans les facultés de médecine[92] puis dans le projet de décret concernant les chefs de travaux des facultés des sciences. Dans les deux cas, la procédure a comme fonction de veiller au bon niveau scientifique des candidats[93].

Les listes d'aptitude pour les maîtres de conférences des facultés des lettres et des sciences apparaissent officiellement sur plan réglementaire en 1922 quand elles font pour la première fois l'objet d'un décret spécifique : Cette

---

[88] Décret relatif à l'organisation des facultés et des écoles d'enseignement supérieur, 28 décembre 1885.

[89] Dossier « Lettres », candidature Brucker, 1902 ; AN F^{17} 13 111.

[90] Dossiers de candidature à des chaires de faculté, 1830-1919 ; AN F^{17} 13 111.

[91] Dossiers Lettres, candidature Boudreau, 1918 ; AN F^{17} 13111.

[92] Décret déterminant les règles applicables au recrutement, à l'avancement et à la discipline du personnel auxiliaire des facultés de médecine, 12 janvier 1912.

[93] Projet de décret déterminant les règles applicables au recrutement, à l'avancement et à la discipline des chefs de travaux et des préparateurs des facultés des sciences et des écoles supérieures de pharmacie, CSIP, deuxième session de 1911, p. 7 ; AN, F^{17} 13 709.

terminologie est reprise pour être systématisée en 1922 : « afin de pourvoir dans les facultés des lettres et des sciences aux emplois d'enseignement autre que les chaires [...], il est établi par les commissions compétentes du Comité consultatif une liste d'aptitude. Les candidats doivent déposer une demande écrite en faisant connaître leurs services antérieurs, leurs travaux publiés ou en cours. Un membre de la commission est chargé de faire un rapport écrit pour chaque demande. Le Comité consultatif propose soit l'admission sur la liste, soit l'ajournement, soit le rejet de la demande. Le nom des candidats inscrits est publié au Bulletin administratif »[94]. Supprimées par le régime de Vichy, elles sont remises en place à la Libération, un nouveau Comité consultatif des universités se substituant aux CSIP et CCESP de la IIIe République, qui a la responsabilité d'établir les listes correspondant aux différentes catégories du personnel enseignant, à l'exception des professeurs titulaires de chaires : liste d'aptitude aux fonctions de maître de conférences (LAFMC), liste d'aptitude aux fonctions de chefs de travaux (LAFCT), liste d'aptitude à l'enseignement supérieur (LAES, appelée liste large) et enfin à partir de 1960 liste d'aptitude aux fonctions de maître-assistant (LAFMA). Le décret de 1946 rappelle les dispositions de celui de 1924 : « nul ne peut être chargé d'un enseignement régulier dans une faculté s'il n'est inscrit sur une liste d'aptitude à l'enseignement supérieur établie chaque année par les commissions compétentes du Comité consultatif des université »[95]. Ces listes fonctionnent jusqu'en 1979, la loi Faure ne remettant pas en cause ce dispositif. Son article 31 réaffirme le principe selon lequel « les personnels affectés par l'État aux universités et aux établissements qui leur sont rattachées doivent, sous réserve de leur statut particulier, avoir été déclarés aptes, par une instance nationale, à exercer les fonctions pour lesquelles ils sont recrutés ». La procédure de double certification demeure encore en place, selon des modalités diverses dans les années 1980 avant de prendre la forme que nous lui connaissons actuellement de listes de qualification aux fonctions de maîtres de conférences et de professeurs d'université. Toutes les nouvelles catégories d'enseignants, créées durant le XXe siècle, sont soumises à l'examen des instances centrales à l'exception des assistants. C'est ainsi à la Section permanente du CSIP qu'il revient, à partir de 1921 de donner son avis sur l'attribution du titre de professeur sans chaire[96], puis à partir de 1931 sur les nominations de professeurs à titre personnel[97]. Par ce biais, les pairs contrôlent les conditions d'entrée, mais aussi de carrière à l'intérieur de la communauté professionnelle. Ces procédures de certification sont cependant très mal documentées. On en

[94] Décret sur les conditions pour être pourvu d'un enseignement dans les facultés des lettres et des sciences, 10 janvier 1922.

[95] Décret n° 46-425 relatif aux conditions de nomination des chargés d'enseignement et des maîtres de conférences dans les facultés, 14 mars 1946.

[96] Décret fixant les conditions suivant lesquelles peut être donné, dans les facultés, le titre de professeurs sans attribution d'une chaire, 4 janvier 1921 (*Bulletin administratif*, p. 76 *sq*).

[97] Décret instituant dans les facultés des emplois de professeurs titulaires à titre personnel, 1er avril 1931, (*Bulletin administratif*, p. 529 *sq*).

connaît le principe[98], le calendrier[99], la composition de l'instance chargée de l'examen (environ pour moitié nommés, pour moitié élus, tous appartenant à la profession académique) et on retrouve trace du résultat, soit dans les dossiers individuels, soit sous forme de listes publiées au *Journal officiel* à partir de l'entre-deux-guerres. Toutes ces caractéristiques paraissent stables dans le temps des années 1920 aux années 1970. Mais on ne trouve en revanche que de très rares traces archivistiques des pratiques procédurales, absence sur laquelle nous reviendrons dans le chapitre 4.

La mise en place du contrôle sur l'entrée dans la profession s'accompagne de l'affirmation d'un mode d'organisation fondée sur une spécialisation croissante. En cela, la profession universitaire française ne se distingue pas particulièrement des modèles étrangers, où les communautés disciplinaires s'incarnent dans des institutions pérennes[100]. Avec la croissance du nombre des professionnels, la granularité augmente. Lors de sa création en 1873[101], le CCEP fonctionnait comme un conseil unique où l'enseignement supérieur était représenté parmi les autres ordres d'enseignement. L'accroissement de l'activité administrative dans le domaine éducatif amène à la partition du comité en 3 sections en 1875[102], dont la première est consacrée à l'enseignement supérieur. Les quatre ordres de facultés y sont représentés, comme ils le sont au sein de la Section permanente du CSIP, mais siégeant de façon collective. Cinq ans plus tard, une nouvelle réorganisation établit que la section « enseignement supérieur » est divisée en autant de commissions que d'ordre de faculté, qui instruiront les dossiers avant de prendre les décisions de façon collective[103]. Cette configuration permet une double capacité d'intervention : comme réunion des différentes facultés, ces instances bénéficient d'une vision générale qui autorisent des arbitrages concernant l'ensemble du monde académique ; dans leur particulier en revanche, chaque ordre de faculté peut veiller librement à ses propres intérêts. Cette double position est conservée dans une instance héritière pour partie du CSIP après 1945, le Conseil de l'enseignement supérieur chargé d'arbitrer des questions

---

[98] « Les candidats doivent déposer une demande écrite faisant connaître leurs services antérieurs, leurs travaux publiés et en cours. Un membre de la commission est chargé de faire un rapport écrit pour chaque demande. Le Comité consultatif propose soit l'admission sur la liste, soit l'ajournement, soir le rejet de la demande. Le nom des candidats est publié au Bulletin administratif », décret relatif aux conditions pour être pourvus d'un enseignement dans les facultés des lettres et des sciences, 10 janvier 1922.

[99] On trouve la mention de deux sessions formalisées à partir de 1922 (octobre et janvier-février), dans une circulaire relative aux listes d'aptitude aux emplois d'enseignement, 3 novembre 1922.

[100] Cf. Andrew Abbott, *The chaos of Disciplines*, Chicago, The University of Chicago Press, 2001.

[101] Décret créant le Comité consultatif de l'enseignement public, 25 mars 1873.

[102] Décret relatif aux sections du Comité consultatif de l'enseignement public, 23 mars 1875 ; et décret relatif au Comité consultatif de l'enseignement public, 5 décembre 1877.

[103] Art. 5 du décret relatif au Comité consultatif de l'enseignement public, 11 mai 1880.

générales. Elle ne se retrouve plus en revanche dans le Comité consultatif des universités créé à la même époque. La taille croissante du corps académique, même si son augmentation reste longtemps modérée, et l'affirmation d'identités disciplinaires spécifiques amènent à une partition de plus en plus fine des instances et à une spécialisation juridictionnelle plus étroite. Celle-ci s'était enclenchée dès 1924 avec l'autonomisation d'un Comité consultatif de l'enseignement supérieur public[104] (qui devient donc une instance à part entière) reprenant le principe des commissions correspondant aux quatre ordres de facultés. C'est la définition du corps électoral, dans un second décret, qui précise la répartition des disciplines au sein de chaque commission en fixant le nombre de leurs représentants, plus nombreux qu'ils ne l'étaient dans la version précédente.

Le Comité consultatif des universités de 1945 adopte une partition sous forme de divisions, selon le même principe d'alignement sur les facultés. Désormais, chaque discipline accède au rang de section, dont l'autonomie est fixée de façon réglementaire. Leur découpage est équivalent à celui des commissions de 1924, avec l'intégration de la botanique dans les sciences biologiques et de la géographie dans les sciences historiques quand elles bénéficiaient d'une représentation autonome durant l'entre-deux-guerres[105].

Entre 1945 et le début des années 1960, le découpage disciplinaire ne change pas et les modifications se font à la marge, essentiellement pour adapter la partie concernant la médecine et la pharmacie[106], puis en 1958 en introduisant quelques nouvelles sous-sections en sciences et en augmentant le nombre des membres élus et nommés[107], puis en introduisant une représentation des maîtres-assistants à partir de 1961[108]. Les discussions sur une modification de grande ampleur autour d'un redécoupage des sections, et donc des disciplines, s'engagent dès le début des années 1960 et aboutit en 1969 à une forte croissance numérique des sections (10 dans le périmètre de l'ancienne faculté des lettres et 18 pour les sciences)[109]. Le processus de croissance par scissiparité se poursuit durant les deux décennies suivantes[110].

---

[104] Décret créant le Comité consultatif de l'enseignement supérieur public, 30 mais 1924.
[105] Les découpages en disciplines sont présentés au chapitre 5.
[106] Décret du 23 février 1950 et AN 19770496/6.
[107] Décret du 14 mars 1958 et AN 19770496/6.
[108] Décrets du 10 juillet 1961 et du 30 octobre 1963.
[109] Arrêté du 10 mai 1969.
[110] Le tableau récapitulatif des différentes sections fixées par les arrêtés ultérieurs est disponible en annexe.

Nombre de sections du CCU et du CNU relevant du périmètre des anciennes facultés des sciences et des lettres, 1970-1995

	Sciences	Lettres
19 janvier 1970	19	11
19 novembre 1972	22	10
13 décembre 1972	27	15
2 mai 1995	23	25

Nous reviendrons en détail sur les conditions dans lesquelles se sont faites ces restructurations dans le chapitre consacré à la question des disciplines (chapitre 5) ainsi que dans celui qui analyse en détail les transformations des années 1960 (chapitre 6). Il suffit ici de souligner l'accroissement de la spécialisation des instances en charge du contrôle professionnelles comme autant de juridictions spécifiques à l'intérieur même de la profession académique. La régulation fine se produit au sein des communautés disciplinaires, même si les carrières sont régies selon des normes générales.

Un monde bien ordonné ?

L'affirmation d'un territoire professionnel et la mise en place d'instances de régulation dédiées ne suffisent cependant pas à décrire le processus de professionnalisation engagé. Ils forment le cadre dans lequel les carrières, instrument de mise en ordre professionnel, peuvent se déployer. Elles constituent un élément essentiel, puisqu'elles déterminent les conditions concrètes dans lesquelles il devient possible de poursuivre une activité professionnelle continue. Elles offrent également le cadre d'intelligibilité de la réussite professionnelle, en sanctionnant la succession des positions et en les hiérarchisant. Enfin, dans une profession appartenant à la fonction publique, elles déterminent les cadres d'exercice selon des normes réglementaires rigides[111]. Les carrières universitaires ne dérogent pas à la règle générale, intégrant dès l'origine les principes du corps, du cadre salarial (double en l'occurrence : Paris/province) et de l'absence de rémunération au mérite.

La profession passe en un siècle d'un état simple, un corps unique de fonctionnaires titulaires (les professeurs titulaires de chaire) secondé par un

[111] « A partir de la Révolution s'affirme la notion de carrière autour de principes posés comme intangibles : conditions de recrutement, cursus obligatoire ou plan de carrières, promotion à l'ancienneté ou au choix, désignation des traitements aux divers échelons » ; Jean-Pierre Jourdan, « Pour une histoire des traitements des fonctionnaires de l'Administration au XIXe siècle : l'apport du Bulletin des Lois à travers les années 1789-1814 », *Histoire, économie et société*, n° 2, 1991, p. 233.

groupe de candidats exerçant sur des positions précaires, à une communauté professionnelle divisée en de nombreuses catégories, certaines de titulaires, d'autres de précaires, plus ou moins articulées les unes aux autres. Plusieurs logiques différentes expliquent cette complexification. Il s'agit d'une part de prendre en charge l'accroissement des effectifs étudiants et de la spécialisation disciplinaire en augmentant le nombre d'enseignants titulaires ; sans toutefois procéder de façon mécanique, la logique de la fonction publique rendant difficiles les retours en arrière. Mais il faut également tenir compte des nécessités inhérentes à la mise en place d'une profession, à savoir conserver des possibilités de progression dans les carrières pour la majorité de ses membres et l'attractivité à l'entrée. Ces deux types de contraintes entrainent des choix complexes, parfois contradictoires et souvent étroitement corrélés au contexte de la prise de décision, qu'il s'agisse d'éléments externes comme le trop-plein d'étudiants, ou internes sous la forme de revendications des professionnels eux-mêmes

Quelles que soient les décisions prises, elles s'inscrivent par ailleurs dans un processus de fixation d'une norme modale, qui contribue fortement à la définition du groupe professionnel. Elle permet de mesurer le succès ou l'échec individuel, dans un univers professionnel en grande partie fondée sur la définition d'une concurrence entre ses membres, inscrite dans le maintien d'un contrôle malthusien sur les positions dominantes (les chaires, mais aussi les responsabilités au sein des instances de gestion). Dans une première période, la mise en ordre consiste à envisager qu'il y ait des étapes (et non plus le simple passage de précaire à titulaire comme avant 1877) et à en organiser le contrôle. La multiplication des catégories impose par la suite de penser une diversification des carrières. Pour autant, la norme initiale de succession des positions dans une logique d'ascension au sein de la hiérarchie professionnelle reste durablement le modèle de référence autour duquel s'ordonnent les désirs et les projections de soi des professionnels[112]. La profession académique en France ne se distingue pas dans son principe fondamental d'organisation des professions académiques étrangères. Elle est fondée fonctionnellement sur une double catégorisation qui distingue un groupe de titulaires « fixe et constant » d'un vivier, ordre « mobile et temporaire »[113] fournissant les candidats au premier. Comme je l'avais évoqué dans le début de ce chapitre, la place du doctorat s'avère variable. Celui qui réalise une thèse n'est pas, durant cette étape, extérieur à la profession. Il en constitue l'ordre mobile et temporaire, puis à partir de la création du corps des maîtres-assistants, il peut appartenir à l'ordre fixe et constant dont les limites se sont étendues.

---

[112] On retrouve ici un mode de fonctionnement qui ressemble aux comédiens décrits par Pierre-Michel Menger, « L'activité du comédien. Liens, indépendances et microorganisations », *Réseaux*, n° 86, 1997, p. 59-75.

[113] L'expression se trouve pour la première fois utilisée dans l'exposé des motifs du projet de décret sur l'organisation des facultés et des écoles d'enseignement supérieur, présenté au CSIP par M. Liard, directeur de l'enseignement supérieur, décembre 1885, reproduit dans Beauchamp, tome 4, p. 216.

Un désordre apparent ou un enchainement caché ?

Comme il a été montré au chapitre précédent, la réponse à la croissance des effectifs étudiants, et donc à la nécessité d'assurer une augmentation conjointe des effectifs du corps enseignant, se traduit essentiellement par la création de nouvelles catégories en position subalterne, ce qui permet à la fois de garder un contrôle sur le nombre des chaires et participe à l'organisation hiérarchisée de la profession. Certaines de ces catégories regroupent des titulaires, quand d'autres restent peuplées de temporaires, même si la définition des statuts semble laisser une certaine marge à l'individualisation des situations. A l'intérieur même de chacune des catégories, des distinctions existent, comme celle qui assure une plus grande stabilité dans les postes d'assistants aux titulaires de l'agrégation du secondaire. Les statuts peuvent avoir aussi des déclinaisons par faculté : les chefs de travaux n'existent qu'à la faculté des sciences, les assistants de sciences et de lettres forment deux corps distincts créés à deux périodes différentes. Enfin, il semble qu'il subsiste, au sein de chaque corps (à l'exception des professeurs), aux côtés des titulaires qui en sont la norme, des individus sur des positions précaires « faisant fonction de ». Ces raffinements réglementaires sont le fruit d'une activité administrative désordonnée qui se traduit par la multiplication des textes, voire des mentions concernant telle ou telle catégorie dans un texte plus général, se complétant les uns les autres sans que de véritables statuts, complets et précis ne soient produits pour aucune des catégories concernées.

Le principe de linéarité et de succession hiérarchisée constitue un modèle exemplaire qui n'est pas expérimenté par tous les individus. Les corps se multiplient à partir de 1877, date de la création des maîtrises de conférences. On peut pour chacun d'entre eux déterminer une position relative dans une hiérarchie qui va du chargé de cours ponctuel au professeur titulaire de chaire et établir à partir des successions jugées favorablement dans les circulaires et autres textes de second rang une logique de progression. Mais rarement cependant il n'est spécifié qu'il convient d'avoir été membre d'un corps avant de pouvoir prétendre au suivant. C'est donc l'observation fine des carrières réellement poursuivies qui semble la mieux à même de nous renseigner sur les logiques organisationnelles. Différents travaux se sont saisis de cette question à plusieurs moments charnières (la fin du XIXe siècle et l'entre-deux-guerres, les années 1960 et le tournant des XXe et XXIe siècles) qui permettent d'éclairer les processus et les modalités de construction de la carrière académique, en complément de l'importante littérature réglementaire et des traces archivistiques dont elle est l'objet. Cependant, la population toute entière enseignant dans les facultés n'a jamais été étudiée dans son ensemble. Ce n'est pas une simple question de volume, même si celle-ci n'est pas indifférente (pour

exemple, le personnel enseignant de la seule faculté des sciences de Paris représente plus de 300 personnes pour la période entre 1808 et 1914 ; du côté des facultés de droit, l'ensemble des enseignants entre 1802 et 1850 est *a minima* de 900 personnes pour toute la France[114]). La principale difficulté réside dans l'absence de sources sérielles qui impose le dépouillement fastidieux et parfois aléatoire de tout un ensemble de sources éparpillées. La collecte des informations biographiques pour chacun des individus est à son tour extrêmement chronophage. Les seules exceptions concernent les professeurs titulaires, en particulier de chaire, qui disposent quasi systématiquement d'un dossier de retraite conservés aux Archives nationales retraçant leur parcours[115], ce qui réduit alors l'analyse à ceux qui ont réussi leur carrière académique et nous informe peu sur leurs concurrents malchanceux. Dans ce contexte, et faute d'avoir pour l'instant suffisamment de données systématiquement collectées sur l'ensemble du corps enseignants des facultés des sciences et des lettres, les analyses proposées ici vont articuler deux types de données : celles produites ponctuellement pour des recherches focalisées sur une période précise et le dispositif textuel réglementaire, comprenant en particulier les éléments d'interprétation que proposent rapports préliminaires, instructions et circulaires d'application, complétés par différents éléments archivistiques.

Comme nous l'avons souligné, la difficulté majeure réside dans l'activité créatrice sans cesse renouvelée de l'administration de l'Instruction publique en matière de postes dans l'enseignement supérieur. A chaque situation, croissance démographique ou blocage des carrières, les réponses consistent en l'ajout d'une nouvelle catégorie qui permet soit le recrutement, soit l'amélioration des positions existantes. Chacune dispose de textes spécifiques qui donnent des indices épars de sa position relative. Cette accumulation de statuts est à l'origine de la mobilisation croissante à partir des années 1960 en faveur d'une simplification et qui aboutit au décret du 6 juin 1984 sur le statut des enseignants-chercheurs.

Bien que fragmentée, cette construction réglementaire n'en dessine pas moins les contours d'une profession organisée selon des logiques systématiques que nous voudrions souligner ici. Derrière le désordre apparent, se joue en effet une mise en ordre plus ou moins explicite, dont on pourrait se demander si, très précocement, la différenciation entre les prétendants ne se situe pas précisément dans leur capacité à le comprendre. Le système français se singularise en ce qu'il produit deux formes de permanence, contrôlées de façon à la fois numérique et centralisée. La première d'entre elles s'articule à

---

[114] Cf. la présentation du projet SIPROJURIS (Système d'information des professeurs de droit, 1804-1950) : http://siprojuris.symogih.org/siprojuris/le-corpus et Catherine Fillon et Emmanuelle Picard, « Une prosopographie académique : enseignants des facultés des sciences, des lettres et de droit, 1800-1950 » *in* Bernadette Cabouret et François Demotz (éd.), *La Prosopographie au service des sciences sociales*, Lyon, De Boccard, 2014.

[115] Emmanuelle Picard, « Étudiants et enseignants : du dossier individuel à la prosopographie », *Revue administrative*, numéro spécial 2007, p. 55-58.

la notion de chaire : le corps des professeurs d'université ne se définit que par le nombre des chaires qu'ils occupent. Le titulaire est attaché à sa chaire, en principe inamovible, sauf en cas extrême décidé par l'administration (affaire de mœurs par exemple ou opposition politique en particulier avant les années 1880, lois antisémites en 1940). Le lien entre la chaire, l'individu et l'enseignement se caractérise par une définition financière : le titulaire perçoit le traitement afférant à la chaire ; s'il enseigne, il le garde ; s'il délègue son enseignement à un suppléant, il le rétribue sur ce salaire en fonction de la quotité d'activité. Le nombre des chaires est étroitement contrôlé par le gouvernement, puisqu'il détermine en grande parties les limites financières de son engagement vis à vis des universités.

Cependant, les chaires ne suffisent pas à assurer la totalité des besoins : d'abord parce qu'une partie des titulaires n'enseignent pas, ou enseignent ailleurs, en particulier à Paris où les institutions concurrentes sont nombreuses (collège de France, École normale supérieure…), et ce dans de façon suffisamment récurrente pour qu'il soit nécessaire de réglementer la pratique dès 1812[116] ; ensuite, parce que la charge des examens excède les possibilités des titulaires, en particulier en province[117], où ils sont longtemps peu nombreux. Dès lors, le recours à une variable d'ajustement devient nécessaire. La question se pose cependant de sa propre permanence : ensemble d'individus aux propriétés personnelles les désignant ponctuellement pour de telles missions, ou groupe d'individus définis par une sélection préalable et limitée. La première solution prévaut tout d'abord, et persistera sur la durée, conjointement avec l'invention de la seconde. Durant tout le XIXe siècle, les professeurs titulaires sont suppléés par des docteurs (seule obligation réglementaire) qu'ils désignent eux-mêmes. Les textes réglementaires insistent fréquemment sur les dangers de ce principe de subsidiarité : les suppléants ne peuvent en aucun cas se prévaloir d'un quelconque droit sur la fonction qu'ils n'ont rempli que du fait de la carence de son titulaire[118]. La fonction et le statut sont donc disjoints, créant une situation qui perdure jusqu'à nos jours de contradiction possible entre activité professionnelle et situation administrative.

Mais les besoins sont tels que cette solution n'apparaît finalement pas satisfaisante. D'autre part, abandonner le choix de l'individu au professeur titulaire ne semble pas être le bon moyen de garantir sa qualité et/ou sa qualification. La première tentative de création d'un second groupe de titulaires, placés en dessous des professeurs, a lieu avec la mise en place en 1840 d'une agrégation du supérieur, en lettres et en sciences, sur le modèle de ce qui existe déjà en médecine et en droit. Il s'agit de définir les contours du groupe des

---

[116] Statut sur la composition des facultés des sciences et des lettres de Paris, 7 août 1812.

[117] Cf. la « Décision portant que les chargés de cours, docteurs ès lettres et ès sciences, sont aptes à prendre part aux exercices des Facultés, excepté dans l'Académie de Paris », 13 janvier 1837 (Beauchamp, tome 1, p. 745).

[118] On en trouve la première occurrence dès 1812 : Statut sur la composition des facultés des sciences et des lettres de Paris, 7 août 1812 (cf. la note 1, dans Beauchamp, tome 1, p. 359).

individus parmi lesquels on désignera ceux qui pourront assurer une suppléance, prendre part aux examens et donner des cours libres (c'est-à-dire pour lesquels ils ne reçoivent aucune rémunération, et qui doivent avoir l'aval du conseil de la faculté). Dans un premier temps, l'agrégation fonctionne comme un certificat, une sorte de liste d'aptitude ou de qualification avant l'heure. Elle permet de délimiter le vivier dans lequel recruter en fonction des besoins[119]. Sept ans plus tard, l'agrégation du supérieur en lettres et en sciences est réformée avec la création de « places mises au concours dans chaque faculté » [120], auxquels les docteurs peuvent candidater directement. Ils reçoivent désormais un salaire, qui n'est plus la seule translation du traitement du professeur qu'ils suppléent et peuvent élargir leur champ d'intervention : dans les facultés des sciences, ils ont la possibilité d'« exercer les étudiants dont l'assiduité aura été constatée, à des manipulations ou travaux graphiques », de faire passer des examens partiels ou de donner des répétitions. Enfin, ils peuvent assurer des cours complémentaires, sur le modèle des cours libres. Pour autant, ils ne sont pas les seuls à pouvoir suppléer, tout docteur pouvant être désigné pour cette fonction par le ministre et les agrégés ne sont pas attachés à un poste, puisque ce même ministre peut les « attacher temporairement aux facultés (…) selon les besoins du service »[121]. Un an plus tard, en 1855, un nouveau décret prescrit de faire des agrégés le corps quand lequel se recrutent de façon préférentielle les futurs titulaires, en les rendant prioritaires pour les suppléances[122]. L'agrégation des facultés des sciences et des lettres n'a pas fait l'objet d'étude spécifique et on connaît mal ses titulaires qui ne semblent pas avoir été très nombreux. Elle disparaît au début de la IIIe République par la suppression des postes dans la loi de finances sans qu'il semble que cela fragilise l'enseignement universitaire. On peut faire l'hypothèse que le recours assez systématique aux agrégés du secondaire a suffi à répondre aux besoins.

Les statuts et positions propres à la carrière académique se multiplient à partir de 1877 en lien avec l'accroissement du corps enseignant conséquent à la croissance générale du système d'enseignement supérieur. Il s'agit dans un premier temps d'étendre l'offre de cours, en termes de thématique en particulier, sans toucher aux cadres du système, à savoir les chaires elles-mêmes. Si le nombre de ces dernières croit cependant, c'est de manière plus contrôlée, les variations (création, modification ou suppression) nécessitant une procédure lourde dans laquelle la Section permanente du CSIP joue un rôle essentiel. A contrario, les maîtres de conférences, ou les chargés de cours (une forte indétermination se retrouve dans les textes, les deux termes étant employés de façon conjointe), sont nommés sur des postes annuels,

[119] C'est ainsi que l'entendent les ordonnances portant création de trois ordres d'agrégés près des facultés des lettres et des sciences (trois ordres par faculté), du 28 mars 1840.
[120] Arrêté concernant les agrégés des facultés des sciences et des lettres, 22 janvier 1847.
[121] Décret sur l'organisation des académies, 22 août 1854 (art. 9 et 11).
[122] Statut sur l'agrégation des facultés, 20 décembre 1855.

potentiellement renouvelables qui à la différence des chaires ne sont pas désignés par un intitulé fixe mais dépendent de la spécialité de l'enseignant affecté. Il s'agit pourtant bien d'un statut spécifique, le décret fondateur spécifiant l'incompatibilité d'être en même temps professeur de lycée et maître de conférences[123]. Le système s'inspire en partie de celui des *privatdozenten* allemands, à la différence près que les enseignants français sont payés par l'État et non directement par les étudiants. La flexibilité du dispositif initial doit permettre une adéquation plus fine entre les évolutions de la science et la formation supérieure offerte au sein des facultés. Les maîtres de conférences remplissent également une seconde fonction : ils peuvent être adjoints à une chaire, c'est à dire chargés de « développer les matières que le professeur n'aura fait qu'indiquer, ou bien encore répéteront certaines leçons d'un abord plus difficile »[124].

Dès leur création, les maîtrises de conférences sont envisagées comme la première étape d'une carrière académique. Réglementairement, les maîtres de conférences doivent être docteurs. Cependant, la création brutale en 1877 d'un grand nombre de conférences (70 en lettres et sciences) a nécessité le recours à des individus non encore titulaires du grade, parmi les anciens normaliens et les agrégés non (encore) docteurs[125]. Cette situation initiale perdurera durablement, l'impétrant devant alors s'engager à soutenir dans un délai de quelques années pour conserver son statut. Pour autant, cette première étape, même une fois la thèse achevée, n'implique pas automatiquement l'accès à la position supérieure. Le système français est très éloigné de celui de la *tenure* américaine qui titularise au sein d'une université, au bout de plusieurs années, un enseignant d'abord affecté sur une position temporaire. L'accès à un poste dit de *tenure-track* offrant de grandes chances de poursuivre une carrière de progression linéaire au sein d'une même université, ou en mobilité vers un autre établissement, l'individu est alors engagé dans une logique tubulaire. Dans le cas français, la situation est très différente. Les textes réglementaires rappellent à différentes reprises que les maîtres de conférences ou chargés de cours, puis les assistants ou maîtres-assistants, ne doivent pas être considérés automatiquement comme les futurs titulaires des positions professorales[126]. Et ce qui était au départ une position temporaire, basée sur une nomination annuelle, se transforme en corps de titulaires en 1921, quand les nominations deviennent définitives.

Au sein des facultés des sciences, la croissance des laboratoires et leur rôle de plus en plus important dans l'enseignement entraîne également, à la fin du XIXe siècle, la multiplication du personnel, dans un premier temps dans un

---

[123] Instruction générale pour l'exécution de l'arrêté du 5 novembre 1877 relatif aux conférences dans les facultés, 20 mars 1878.
[124] Circulaire relative aux maîtres de conférences dans les facultés, 20 mars 1878.
[125] Ibid.
[126] On en trouve une mention dès 1881 pour les maîtres de conférences (circulaire sur les présentations dans le cas d'une vacance de chaire, 19 février 1881).

processus informel. Si des préparateurs et des chefs de travaux sont nommés dès les années 1890, ce n'est qu'en 1910 que le ministère de préoccupe de définir leurs statuts respectifs. Une commission, dirigée par Paul Appell, est mise en place qui propose au ministre un projet de décret en 1911, au sein duquel elle établit une hiérarchie en termes de fonctions et de statut entre les deux catégories[127]. A la base du système, les préparateurs qui « ont pour fonction principale de servir de guides et de moniteurs pour les travaux pratiques individuels ou collectifs des étudiants » ; le rapport souligne qu'il ne s'agit pas d'une carrière, mais d'une « préparation à d'autres carrières » scientifiques ou industrielles. L'argument mobilisé est celui de la nécessité de disposer d'hommes jeunes, en prise avec l'état actuel de la recherche, mais encore en situation d'apprentissage. A l'inverse, la position de chef de travaux constitue une carrière : il s'agit d'un poste d'autorité, à la tête de l'équipe technique d'un laboratoire, responsables des préparateurs et interface entre les chercheurs et le professeur, de l'autorité duquel il émane et qu'il remplace lors de ses absences. Marque de cette situation intermédiaire : le chef de travaux doit être docteur ; il peut d'ailleurs devenir maître de conférences adjoint quand il accède à la première classe de son corps. Il est intéressant de souligner que les textes réglementaires sont très attentifs à ne pas créer de carrières types et à s'assurer que chaque statut reste parfaitement indépendant des autres. Ainsi, il ne saurait être question, réglementairement, de faire des préparateurs le groupe au sein duquel se recruteraient les chefs de travaux[128].

La créativité statutaire se poursuit dans les décennies suivantes avec les professeurs sans chaire en 1921, les professeurs à titre personnel en 1931, les assistants des facultés des sciences en 1925, les professeurs titulaires à titre personnel en 1931, les assistants des facultés des lettres en 1942 et les maîtres-assistants en 1960 (leur création est évoquée dès les années 1938-1939 sous le nom d'assistants-agrégés[129]). Au sein de ces multiples groupes, il faut distinguer trois catégories : les statuts qui ressortissent d'une logique de promotion interne (professeurs sans chaire, assistants de science en partie), ceux qui instaurent une nouvelle catégorie intermédiaire de titulaires (professeurs à titre personnel, maîtres-assistants) et ceux qui organise la reconnaissance d'une situation précaire (chargés de cours, assistants en lettres, assistants en sciences en partie). Malgré les spécifications réglementaires qui organisent chacune des catégories, il semble, à la lecture de différents décrets ou circulaires, que les situations individuelles soient plus variées que ne le laisse supposer le rattachement à un groupe. On trouve ainsi mention dans un arrêté de 1923 de « chefs de travaux titulaires ou nommés sur une emploi

[127] Projet de décret déterminant les règles applicables au recrutement, à l'avancement et à la discipline des chefs de travaux et des préparateurs des facultés des sciences et des écoles supérieures de pharmacie, CSIP, deuxième session de 1911 ; AN F^{17} 13 709.
[128] Projet de décret déterminant les règles applicables au recrutement, à l'avancement et à la discipline des chefs de travaux et des préparateurs des facultés des sciences et des écoles supérieures de pharmacie, CSIP, deuxième session de 1911 ; AN F^{17} 13 709.
[129] Christophe Charle, *La République des universitaires*, *op. cit.*, p. 404-405

permanent » (même formulation pour les préparateurs), ce qui laisse supposer qu'il existe des membres de ces deux catégories qui ne sont pas considérés comme titulaires[130]. Avant de dresser un tableau synthétique des différentes catégories telles qu'on les trouve à la veille de 1968, il faut rappeler quelques éléments sur ces nouveaux statuts.

Les assistants de sciences apparaissent en 1925[131]. Il ne s'agit pas d'une création à proprement parler mais de la substitution du titre d'assistant à celui de préparateur. A l'inverse, les postes d'assistant de lettres constituent, en 1942, une création ex-nihilo. Il s'agit en principe de postes précaires, pour une année, offerts à des doctorants (qui doivent être au moins pourvus du diplôme d'études supérieures en lettres, de la licence en sciences) choisis par les conseils de faculté. Tous ces postes d'assistants sont proposés comme une position d'attente, une première étape dans la carrière, et dont l'occupation est limitée dans le temps (en général une première période de 3 ans, qui peut être renouvelée). Pratiquement, il semble que la permanence se substitue rapidement au temporaire, et ce d'autant plus que les assistants sont aussi agrégés, ce qui est majoritairement le cas en lettres et plus marginalement en sciences. Ils composent néanmoins un corps disparate (ou ne vaudrait-il pas mieux dire des corps) dont la forme est très variable selon les facultés et les positions personnelles, où se côtoient des quasi-titulaires et des individus au statut moins pérenne, inscrits sur des grilles salariales différentes et séparés dans les tableaux de classement.

Les créations des catégories de professeurs à titre personnel et de maîtres-assistants sont conçues au contraire comme devant permettre de combler les espaces intermédiaires sans toucher à la structure générale du système. Les professeurs titulaires à titre personnel apparaissent en 1931. L'idée de créer une nouvelle catégorie d'enseignants, pourvus des mêmes droits et d'une place identique dans la hiérarchie universitaire mais affranchis des contraintes spécifiques liées aux chaires et en particulier à leur pérennité, émerge dans les années 1920. On en trouve trace dans une circulaire de 1922 qui propose d'envisager des chaires nominatives, qui « pourraient être transformées à la disparition du titulaire »[132]. Le décret du 1er août 1931 instaure des emplois de professeurs titulaires à titre personnel, qui disposent des mêmes prérogatives que les professeurs titulaires de chaire. Ils sont désignés dans les mêmes conditions que pour la chaire, par une double liste proposée d'une part par le conseil de la faculté, d'autre part par la Section permanente du CSIP mais qui comporte le double de noms par rapport au nombre d'emplois à pouvoir, et non de double noms pour un même emploi. Ils s'en distinguent cependant en ne pouvant être recrutés que parmi le corps des maîtres de conférences et par la hiérarchie symbolique du prestige de la chaire, qui confère à son titulaire une inscription dans une généalogie universitaire et

[130] Arrêté relatif au mode d'élection des membres du Comité consultatif, 4 octobre 1922.
[131] Décret sur les préparateurs des facultés des sciences, 22 novembre 1925.
[132] Circulaire relative au statut des chaires de facultés, 18 novembre 1922.

relie l'individu structurellement à l'institution quand le professeur titulaire à titre personnel ne connaît par définition qu'une inscription temporaire, liée à la durée de sa vie académique. On voit ainsi des discussions s'ébaucher sur la possibilité de ne nommer sur les chaires que des professeurs déjà titulaires[133].

Le corps des maîtres-assistants créé en 1960[134] partage certaines de ces caractéristiques : il permet l'accès à une position supérieure dans la hiérarchie aux assistants et chargés d'enseignement, et tout particulièrement aux chefs de travaux dont le corps est alors mis en extinction, et leur offre l'accès à une carrière complète (dont la grille est équivalente à celle des agrégés du secondaire). Il réitère l'élargissement du corps enseignant titulaire par le bas qui avait eu lieu avec la création des maîtres de conférences, près d'un siècle plus tôt, actant de fait le déplacement de ceux-ci vers le haut de la hiérarchie universitaire. On retrouve des éléments similaires quant à la nature de leur fonction : « chargés [...] d'une part d'encadrer les étudiants en petits groupes, afin d'organiser et de diriger les travaux pratiques et exercices, et de dispenser un enseignement s'appoint dans les propédeutiques sous le contrôle des professeurs et maîtres de conférences chargés de la partie fondamentale enseignement ; d'autre part de contribuer aux travaux de recherches dans les services de recherche auxquels ils sont affectés ».

A la veille de 1968, le corps enseignant s'est recombiné, au travers des catégories nouvelles, sur le modèle des deux groupes initiaux (professeurs/maîtres de conférences) mais en remettant en cause le principe initial « d'un ordre fixe et constant ; l'autre mobile et temporaire ». La croissance numérique des effectifs dans un contexte d'augmentation du nombre des étudiants et la nécessité d'inventer de nouveaux statuts permettant de garder un contrôle sur les chaires, tout en autorisant la poursuite d'une carrière complète dans le monde académique au maximum des enseignants, a entraîné la création de statuts en ordre dispersé dont la majeure partie se caractérise par la permanence. Le vivier temporaire concerne essentiellement les assistants, dont le nombre croit rapidement dans les années 1960. Mais surtout, les logiques de circulation entre les statuts et de carrière connaissent de multiples configurations en fonction du contexte général de l'emploi, produisant des réponses diverses aux aspirations individuelles à construire une carrière académique.

---

[133] Note de Louis Clédat, membre du CSIP, 5 juin 1921 ; AN F^{17} 13 662.

[134] Décret n° 60-1027 relatif au statut particulier des maîtres-assistants des facultés des sciences, des facultés des lettres et des sciences humaines et autres établissements d'enseignement supérieur, 26 septembre 1960.

Linéarité, mobilité et aspirations

L'une des caractéristiques du système des carrières universitaires en France, qui tient au fait qu'il s'agit pour une grande part de titulaires de la fonction publique, tient dans le fait que chaque catégorie permet le déroulement d'une carrière complète. Il ne s'agit pourtant pas de corps strictement parallèles, puisqu'un principe hiérarchique est retraduit dans la grille des traitements. Chaque corps est organisé en une succession de classes, dans lesquelles on progresse soit uniquement à l'ancienneté (chefs de travaux et assistants), soit à l'ancienneté complétée par une procédure accélérée dite « au choix » (maîtres de conférences et professeurs, puis maîtres assistants). Cette modalité de promotion différentielle est entre les mains du Comité consultatif de l'enseignement supérieur public jusqu'en 1940, puis du Comité consultatif des universités à partir de 1945. Les traitements et les classes des différentes catégories sont fixées par décret et font l'objet de révisions périodiques. Le décret du 29 mai 1930 met bien en évidence la hiérarchie statutaire au travers du montant des traitements annuels :

	universités de Province		université de Paris	
	minima	*maxima*	*minima*	*maxima*
Professeurs titulaires	49 000	70 000	62 000	90 000
Maîtres de conf.	42 000	49 000	49 000	62 000
Chefs de travaux	33 000	39 000	36 000	46 000
Assistants	16 000	33 000	20 000	36 000

Revenus annuels en francs.

Le sommet de la grille des maîtres de conférences s'arrête très exactement où commence celle des professeurs. Dans une perspective de progression salariale, il est donc nécessaire de changer de corps. Par ailleurs, la progression peut se faire par l'intégration du cadre parisien plus favorable, où un maître de conférence commence sa carrière au même niveau qu'un professeur de province. Cette double possibilité de mobilité est cependant conditionnée aux possibilités objectives que sont les chaires vacantes ou nouvellement créées et donc en partie soumise au contexte budgétaire général, les universités n'ayant pas la main sur le volume des emplois dont elles disposent qui relèvent du seul budget de l'État.

Trois éléments s'articulent pour produire un marché du travail complexe dans lequel les formes des carrières s'avèrent très variables. Il s'agit d'abord du contexte budgétaire et de ses effets sur le nombre de postes de titulaires disponibles ; puis, de la démographie universitaire elle-même, c'est à dire des successions de périodes de forts ou de faibles recrutements et des vagues de départ en retraite qui déterminent les possibilités individuelles à un moment donné ; et enfin, de la variable que constitue l'établissement d'exercice et la

logique de structuration de l'espace universitaire entre Paris et la province[135]. L'ordre d'énonciation retenu ici n'est pas anodin : à plusieurs reprises dans la suite de mon développement, je reviendrai sur l'importance des effets de contexte, surdéterminants des possibilités de carrière, au-delà semble-t-il des considérations qui semblent spontanément dominantes, à savoir la qualité professionnelle des candidats. Malgré ces principes de différenciation actifs, une carrière modale tend à se mettre en place à partir de la fin du XIXe siècle dans laquelle la place du doctorat s'affirme à mesure qu'il devient l'élément de distinction de la carrière académique[136]. Les étapes doivent être franchies dans un certain ordre, il est recommandé d'avoir été chargé de cours, durant la réalisation de la thèse, puis maître de conférences avant de prétendre à une chaire, même si cela n'est pas une obligation statutaire, et le passage dans le secondaire est relégué à une situation d'attente. Cette normalisation intervient dans un contexte de croissance soutenu du système d'enseignement supérieur et de création de poste : le recrutement accéléré de nouveau enseignants s'accompagnent d'une mise en ordre qui permet une meilleure différenciation entre enseignement secondaire et enseignement secondaire, et l'affirmation d'une hiérarchie claire au sein du second.

Le secondaire : proximité et mise à distance, une relation ambigüe

Si le doctorat constitue un moyen efficace d'établir une coupure au sein du groupe initial qui rassemblait tous les enseignants, il ne produit pas pour autant de façon mécanique l'établissement de deux communautés professionnelles distinctes. Le lien organique perdure, du fait de la structure même du système d'enseignement français, et contribue d'ailleurs à ses modes de fonctionnement. L'universitaire n'apparaît pas, en France et en particulier pour les disciplines littéraires, comme parfaitement autonome de son collègue enseignant dans le secondaire. En témoigne la définition de l'historien proposée par Daniel Roche en 1985 :

« Les historiens constituent un corps de professionnels, leur travail est un métier qu'ils exercent dans des conditions diverses. Pour la plupart, ils sont professeurs dans les collèges et les lycées, dans les universités, dans quelques grands établissements comme le Collège de France, l'École des hautes études en sciences sociales, les Écoles normales supérieures (ENS)

[135] Cette analyse sur le long terme des grands principes structurant les modes successifs d'organisation des carrières ne s'intéresse pas aux processus de régulation, aux acteurs et aux jugements impliqués dans la gestion professionnelle, dont il sera question dans les deux chapitres suivants.
[136] Victor Karady, « Les professeurs de la République », art. cit.

– j'en passe – et plus rarement dans diverses institutions de recherche à plein temps, dont le CNRS »[137].

Cette indifférenciation discursive repose sur une réalité : dans les disciplines les plus proches des humanités, la distinction entre le secondaire et le supérieur reste encore faiblement établie à la fin du XXe siècle, quand la fracture est beaucoup plus nette en sciences. Dès la fin du XIXe siècle en effet, le titre de docteur devient un élément distinctif fort chez les mathématiciens par exemple, aboutissant à la différenciation des carrières entre universitaires et enseignants en classes préparatoires[138]. Cette évolution distincte à partir d'une situation de faible autonomie initiale des ordres d'enseignement est sans doute l'un des éléments qui caractérisent le mieux les différences entre sciences et lettres.

Les deux facultés académiques, lettres et sciences, ont pourtant au départ toutes deux des liens très étroits avec l'enseignement des lycées. On a évoqué dans le premier chapitre l'indétermination originelle entre les deux ordres d'enseignement, la présence des professeurs titulaires de chaire de faculté dans les cours des lycées, et surtout leur fonction essentielle de certification de l'enseignement secondaire, avec le baccalauréat. L'absence de locaux spécifiques, de public étudiant, d'activités de recherche vient encore renforcer cette indifférenciation. Comme le rappelle Antoine Prost dans les premières lignes de *l'Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, « Au vrai, toute l'originalité du système éducatif français réside dans le règne incontesté de l'enseignement secondaire »[139]. Ce principe fondateur a des conséquences immédiates pour l'enseignement universitaire académique (les facultés de droit et de médecine conservent une forte autonomie réglementaire et pédagogique[140]) qui en situation d'indétermination apparente, cache en fait une position de subordination : le décret fondateur de 1808 indique que le premier professeur de mathématiques et le professeur de belles-lettres du lycée sont membres du corps enseignant des facultés de lettres et de sciences locales[141]. Le même texte n'établit aucune différence entre les inspecteurs généraux, chargés tout à la fois de l'inspection des collèges, lycées et facultés (article 91). Dans le même temps, il s'agit de deux mondes séparés administrativement : les proviseurs des lycées n'ont de compte à rendre qu'au

[137] Daniel Roche, « Les historiens aujourd'hui. Remarques pour un débat », *Vingtième Siècle, revue d'histoire*, n°12, octobre-décembre 1986, p. 4.
[138] Hélène Gispert, « L'enseignement scientifique supérieur et ses enseignants, 1860-1900 : les mathématiques », *Histoire de l'éducation*, n° 41, 1989, p. 70.
[139] Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, A. Colin, 1968, p. 21.
[140] Elles disposent d'un corpus réglementaire spécifique, en particulier en ce qui concerne les modalités de recrutement de son corps enseignant. Cf. par exemple, l'arrêté portant règlement sur le concours pour les chaires de professeurs dans la faculté de médecine de Paris, 6 novembre 1830.
[141] Décret portant organisation de l'Université impériale, 17 mars 1808, art. 13 et 15.

recteur, les facultés n'ayant « point d'autorité » sur les lycées[142]. La situation de subordination de l'enseignement supérieur vis-à-vis de l'enseignement secondaire est illustrée par la décision prise, pour des raisons d'économies budgétaires, de supprimer plusieurs facultés des sciences et des lettres en octobre 1815[143], au motif qu'il n'était pas « l'intention du législateur (…) de faire de ces facultés des corps enseignants distincts et entièrement séparés des lycée, puisque l'article 139 du [...] décret [du 17 mars 1808] n'alloue qu'une somme de 5 000 à 10 000 francs pour leur entretien ; il paraît au contraire qu'il ne s'agissait que de confier à quelques professeurs de lycées le droit d'examiner et de conférer des grades »[144].

Durant les deux premiers tiers du XIXe siècle, cette situation ambiguë perdure. Les textes réglementaires régissant les enseignants des facultés et ceux des lycées sont spécifiques, il n'y a donc pas de confusion juridique même si la porosité des catégories apparaît grande quand on considère les trajectoires individuelles. Victor Karady utilise le terme « d'unité des carrières »[145] entre les deux ordres d'enseignement. Christophe Charle montre quant à lui, que sous la IIIe République, la voie royale d'accès aux positions les plus prestigieuses (en l'occurrence la Sorbonne) passe plutôt par une position d'attente dans un lycée parisien que par un poste dans une faculté de province[146].

Cependant, la distinction entre les ordres d'enseignement s'impose progressivement. Elle est d'abord le fait d'une organisation administrative qui autonomise chaque ordre d'enseignement par le biais de directions spécifiques au sein du ministère en 1870 ; elle s'inscrit ensuite dans la différence réaffirmée, par les textes administratifs eux-mêmes, entre le secondaire et le supérieur. Le ministre de l'Instruction publique, Victor Duruy, dans une instruction « résumant la jurisprudence relative aux cours publics libres » du 23 janvier 1865, établit ce qui, à son sens, distingue les deux niveaux d'enseignement :

> « Les cours primaires et secondaires sont essentiellement des cours d'éducation ; ils se distinguent par leur caractère élémentaire et général. (…) Des programmes officiels renferment d'ailleurs les objets respectifs de ces deux ordres d'enseignement (…). Sans prétendre en donner ici une définition rigoureuse, on peut remarquer qu'ils [les cours d'enseignement supérieur] ont pour but, non l'étude des premières connaissances indispensables à tout homme et celles qui constituent une éducation libérale, mais qu'ils sont, soit un délassement de l'ordre le plus élevé, soit une recherche spéciale ou l'étude approfondie d'une des branches de la science ».

---

[142] Statut concernant le régime et la police générale de l'Université, 28 octobre 1808, art. 18.
[143] Arrêté portant suppression de plusieurs facultés des sciences et des lettres, 31 octobre 1815.
[144] Note 1, Beauchamp, vol 1, p. 387.
[145] Victor Karady, « Lettres et sciences. Effets de structure dans la sélection et la carrière des professeurs de faculté (1810-1914) », *in* Régine Ferré et Christophe Charle (dir.*), Le personnel de l'enseignement supérieur en France aux XIXe et XXe siècles*, Paris, CNRS, 1985.
[146] Christophe Charle, *La République des universitaires, op. cit.*

Le délassement de « l'ordre le plus élevé » est une formule élégante pour décrire ce qui constitue alors l'essentiel de l'activité professionnelle des enseignants des facultés, à savoir les leçons publiques à destination d'un grand public cultivé. La seconde partie de la proposition, « l'étude approfondie d'une des branches de la science » ne se met alors que progressivement en place, même si elle existe en partie déjà à Paris depuis le milieu du XIXe siècle. C'est pour la soutenir que sont créées les maîtrises de conférences en 1877, qui formeront « un personnel spécial qui jusqu'à présent lui [l'enseignement supérieur] faisait défaut. Ce n'est plus dans le personnel des lycées que se recrutera désormais l'enseignement supérieur, c'est dans le corps des maîtres de conférences »[147].

Ces mesures n'empêchent pas le maintien d'un lien étroit. La porosité entre secondaire et supérieur se mesure en particulier au fait que la relation n'est pas linéaire ; on ne commence pas une carrière par le secondaire pour la poursuivre dans le supérieur. Les circulations entre les deux ordres restent possibles et ne semblent pas poser de difficultés administratives majeures, et cela encore à la veille de la Première Guerre mondiale[148]. C'est encore aujourd'hui le cas pour des agrégées du secondaire, qui ayant bénéficié d'un contrat doctoral, enseignent d'abord à l'université, avant de retourner dans le secondaire à la fin de leurs années contractuelles et dans l'attente d'un poste de maître de conférences. Cette absence de frontières claires entre les ordres d'enseignement se retrouve dans l'existence d'associations professionnelles disciplinaires qui réunissent enseignants du secondaire et du supérieur comme l'Association des professeurs d'histoire et de géographie par exemple, ou la Société mathématique de France[149].

Une des raisons qui explique cette grande proximité est le rôle que joue l'agrégation du secondaire dans les carrières de nombreuses disciplines académique. Créée à l'origine pour centraliser et contrôler le recrutement des professeurs de lycées, elle devient rapidement la condition *sine qua non* de l'accès à la carrière universitaire, alors même qu'elle n'est pas réglementairement requise. Victor Karady, dans ses travaux sur les facultés des lettres et des sciences du XIXe siècle, met bien en évidence le rôle qu'elle

[147] Edmond Dreyfus-Brisac, « Les réformes de l'enseignement supérieur en France », *Revue Internationale de l'enseignement*, n° 1, 1880, p. 129.

[148] On en trouve un exemple dans la correspondance entre les mathématiciens Henri Lebesgue et Émile Borel, au sujet de la situation du premier en février 1902, qui écrit : « je serai renvoyé de l'enseignement secondaire au supérieur et vice-versa » ; Henri Lebesgue, « Lettres d'Henri Lebesgue à Émile Borel », *Cahiers du séminaire d'histoire des mathématiques*, tome 12, 1991, p. 6.

[149] Cette spécificité, et sa traduction concrète dans la professionnalisation enseignante, est très rapidement évoquée dans un numéro consacré aux associations de spécialistes : Clémence Cardon-Quint, Renaud d'Enfert et Emmanuelle Picard (dir.), « Les associations de spécialistes : militantisme et identités professionnelles (XXe-XXIe siècle) », *Histoire de l'éducation*, n° 142, 2014.

joue dans les trajectoires d'accès aux postes du supérieur. Cette tendance reste vraie encore aujourd'hui dans les disciplines littéraires pour lesquelles la possession du titre d'agrégé constitue un puissant sésame à l'entrée[150]. Il est intéressant de souligner la confusion qui s'opère à son sujet entre titre et fonction : il ne s'agit pas en effet d'un diplôme mais d'un concours permettant d'intégrer un corps de la fonction publique. Ainsi, lorsque l'on devient maître de conférences, on n'est plus agrégé, ayant changé de corps à la titularisation. Il n'empêche qu'il fonctionne bien comme un titre dont on conserve le bénéfice comme en témoigne l'usage qui en est fait dans les discussions sur l'amélioration des carrières des chefs de travaux en 1908, où il est précisé que « le titre d'agrégé de l'enseignement secondaire ne donnerait droit à aucun avantage pécuniaire, mais il jouerait toujours le plus grand rôle pour l'avancement au choix et pour les nominations »[151]. Il est fréquent, aujourd'hui encore, de trouver mention de l'agrégation à l'occasion de la présentation de soi de la part d'un universitaire en poste qui n'est plus réglementairement membre du corps des agrégés[152]. Cependant, il n'y a plus aujourd'hui de confusion entre les deux corps, l'entrée dans le corps des maîtres de conférences est irréversible. Et les agrégés, dont le nombre a cru très rapidement, prétendent moins systématiquement à l'enseignement supérieur qu'ils ne le faisaient encore dans l'entre-deux-guerres.

Cependant, si le principe de progression par la succession des statuts constitue l'archétype de la carrière, le système n'est pas pour autant organisé de façon à le rendre obligatoire. L'idée d'une trajectoire construite autour de deux étapes successives (le professeur suppléant qui devient professeur titulaire de chaire) existe depuis la recréation des facultés en 1808, mais fait immédiatement l'objet de nombreuses réserves. En aucun cas la suppléance ne saurait correspondre réglementairement à une position de type *tenure-track* (titularisation après plusieurs années sur un poste de type temporaire) et il est régulièrement rappelé qu'on ne doit pas envisager (le « on » se rapporte ici au conseil de la faculté) de promotion automatique du suppléant sur la chaire où il

[150] On en trouve de nombreux exemples pour les historiens dans Christine Musselin et Marc Blangy, *Étude de cinq commissions de spécialistes en histoire*, rapport du CSO, octobre 1996 ; et pour les anglicistes dans Marie-Pierre Pouly, *L'esprit du capitalisme & le corps des lettrés. l'inscription scolaire de l'anglais et sa différenciation XIX - XXe siècles*, thèse de sociologie, EHESS, 2009.

[151] Rapport général présenté au ministre de l'Instruction publique au nom de la commission extraparlementaire chargée de coordonner les traitements, publié dans la *Revue internationale de l'Enseignement*, vol. 56, 1908, p. 125.

[152] On en retrouve des mentions fréquentes dans les indications biographiques des 4e de couverture, ou dans les biographies succinctes figurant dans des documents de présentation de projet de recherche.

supplée. Cette réserve prend son origine dans un mode de pilotage et d'allocation des moyens humain contrôlé par le centre (le ministre, ses directeurs et/ou ses conseils selon les périodes), qui disqualifie à la fois le pouvoir individuel (le professeur suppléé qui choisit son successeur) et celui des établissements (conseils de faculté). Elle permet, dans la logique d'une vision panoptique des disciplines académiques, un pilotage des carrières individuelles selon des clés d'arbitrage liées aux équilibres internes et à la situation de chaque discipline. Cette éviction des universités comme opérateur de recrutement de leur personnel est une situation assez atypique dans le paysage universitaire occidental de la période. Elle s'accompagne d'une déséquilibre territorial incarné par le double cadre salarial Paris/province, au bénéfice de la capitale. La capitale concentre les institutions les plus liées aux sciences et les plus prestigieuses dans le registre des activités intellectuelles. Elle autorise ceux qui résident en son sein à accéder à des possibilités à la fois plus nombreuses et plus variées de cumul de fonctions et de titres, mais aussi à des ressources matérielles (laboratoires, bibliothèques...) ou financières plus importantes que leurs homologues provinciaux. Si l'on considère la fin du XIXe siècle étudiée par Christophe Charle et les années 1960 par Pierre Bourdieu, on peut souligner la permanence de la surreprésentation à Paris des universitaires les plus dotés en capital culturel et scolaire, signe de cette suprématie parisienne qui explique la logique tendancielle à considérer les postes parisiens comme le couronnement d'une carrière. Nous considérerons dans le chapitre suivant les effets spécifiques à ce déséquilibre symbolique entre Paris et la province.

Dans cette double structure, de carrières potentiellement construites autour de séquences autonomes mais hiérarchisées et de suprématie parisienne, les effets de contexte jouent à plein et expliquent en très grande partie les situations de tension interne au marché du travail académique. Les périodes de croissance rapide (années 1880-1890 ; années 1960 ; années 1990) fluidifient considérablement les carrières, quand celles qui leur succèdent, restrictives sur le plan budgétaire mais aussi limitée par la présence du corps enseignant nombreux et encore jeune recruté dans la période précédente, constituent des moments de congestion. L'âge moyen d'entrée dans un corps de titulaire, et donc la durée de la séquence d'incertitude, constitue un bon indicateur de la situation du marché professionnel[153]. Dans son analyse sur le personnel des facultés des lettres et des sciences au XIXe siècle, Victor Karady met en évidence le rajeunissement qui accompagne les réformes des années 1880[154]. Celles-ci ont en particulier comme effet de multiplier le nombre de positions

[153] Il s'agit d'une incertitude relative : les enseignants des facultés des lettres, et encore une partie de ceux des facultés des sciences jusqu'à l'entre-deux-guerres, sont en général agrégés et donc pourvus d'un emploi de titulaires dans l'enseignement secondaire. Christophe Charle, *La République des universitaires, op. cit.*, p. 82.
[154] Victor Karady, « Lettres et sciences. Effets de structure », art. cit.

disponibles, que ce soit par l'augmentation du nombre des chaires ou par la création des maîtrises de conférences. En mathématiques par exemple, entre 1860 et 1899 le nombre du personnel enseignant titulaire fait plus que doubler, passant de 100 à 230[155]. Si le nombre des chaires et des enseignements s'accroit fortement à Paris, avec une spécialisation notable des intitulés[156], c'est également le cas en province, en particulier au travers des instituts de sciences appliquées[157]. Selon les décomptes disponibles, la population universitaire serait multipliée par 4 entre 1880 et la Première Guerre mondiale[158]. On retrouve, 80 ans plus tard, le même principe d'ouverture rapide du premier accès avec le recrutement massif d'assistants et de maîtres-assistants dans les années 1960.

Les différentes catégories ne connaissent cependant pas une croissance similaire. Les chaires, ossatures du système à tous les points de vue, sont gérées de façon malthusienne, afin de ne pas engager durablement l'État au-delà d'une certaine quantité. Les positions de maîtres de conférences, initialement prévues pour une année renouvelable sans limite de temps, offrent une plus grande flexibilité au moins jusqu'à ce que la titularisation devienne la norme dans les années 1920. Mais même titulaires, les maîtres de conférences n'en sont pas moins dans une position subalterne, à la fois symboliquement (pas de titre de professeur qui est le seul à avoir une signification sans équivoque dans le monde académique de tous les pays), statutairement (pas de droit de vote au conseil de la faculté, soumission au cadre d'enseignement fixé par les professeurs) et financièrement. Il en est de même pour les maîtres-assistants créés en 1960. Pour les uns et les autres, l'enjeu est alors d'atteindre la position de professeur et les avantages qui lui sont associés. Dès lors, la croissance différentielle des corps devient une source de tensions et de conflits importante. Les plus jeunes, entrés plus précocement dans la carrière académique que leurs aînés, voient pour une grande partie d'entre eux s'éloigner la probabilité d'une mobilité ascendante, à moyen terme, voire à jamais. Une disjonction se produit alors dans le groupe entre ceux qui parviendront à franchir l'obstacle et ceux qui resteront en amont.

Dans son analyse des carrières parisiennes à la veille de la Première Guerre mondiale, Christophe Charle met en évidence les effets de la fermeture de l'accès aux postes de titulaires qui se traduisent dans la mise en place d'une file d'attente, sous la forme d'une sorte de tableau d'avancement à usage officieux. On passe en effet de 23 non titulaires pour 25 titulaires en 1903 à 25

---

[155] Hélène Gispert, « L'enseignement scientifique supérieur », art. cit., p. 56.

[156] Eva Telkes, « Présentation de la faculté des sciences et de son personnel, à Paris (1901-1939) », *Revue d'histoire des sciences*, n° 4, 1990, p. 454 *sq.*

[157] Michel Grossetti, « Villes et institutions scientifiques. Genèse des pôles scientifiques français », *Les Annales de la recherche urbaine*, n° 62-63, 1994, p. 7-15.

[158] Les chiffres exacts varient d'un auteur à l'autre, mais l'ordre de grandeur est le même : cf. par exemple Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement en France*, *op. cit.*, p. 231 ; ou George Weisz, *The Emergence of modern universities, op. cit.*, p. 318.

pour 47 en 1913[159]. La tension n'est cependant pas la même selon les disciplines : plus celles-ci sont généralistes, plus la file d'attente et les probabilités d'accès sont soumises à une forte concurrence. Et ce d'autant plus que ces disciplines qui sont celles qui prennent en charge la « massification » étudiante, sont aussi celles qui multiplient le nombre des positions temporaires dans une logique de prise en charge du nouveau public. Les stratégies individuelles d'approche doivent alors gagner en intensité dans la perspective de s'imposer parmi des concurrents nombreux aux caractéristiques sociales relativement homogènes[160]. La concurrence se porte d'ailleurs sur l'ensemble du dispositif : les postes, mais aussi les compléments financiers qui peuvent constituer des heures de travaux pratiques, de cours complémentaires ou d'enseignement dans d'autres établissements. Dans le cas des disciplines ou des spécialités rares en revanche (on peut penser aux langues rares par exemple), le nombre des prétendants est généralement limité et leurs chances de succès augmentée.

La période de l'entre-deux-guerres est très caractéristique de cette situation de blocage. Le creux générationnel de la Grande Guerre ne semble pas avoir réduit la tension structurelle des années 1910, conséquence du recrutement important et rajeuni des deux décennies précédentes. Le nombre de concurrents n'a pas sensiblement diminué si l'on considère les difficultés rencontrées pour l'obtention d'un poste de maître de conférences. En témoignent les périodes d'attente de plusieurs années, ne serait-ce que pour accéder à une charge de cours[161]. L'âge moyen d'accès à la faculté des sciences de Paris, à la même époque, atteint 50 ans quand il était de moins de 45 ans avant la guerre[162]. A cette période, le départ à la retraite des professeurs est fixé à 75 ans, ce qui ralentit considérablement le renouvellement des individus sur les positions de titulaires et a pour conséquence un vieillissement général du corps enseignant[163]. La décision prise sous le Front populaire d'abaisser l'âge du départ en retraite à 65 ans permet un léger appel d'air, de même que les bourses offertes par la caisse nationale de la recherche scientifique. Elle permet par exemple de résoudre la compétition qui opposait Louis Halphen et Marc Bloch dans l'obtention de la maîtrise de conférences en histoire du Moyen-Âge à la Sorbonne, alors qu'ils étaient l'un et l'autre professeurs titulaires de chaire en province. Mais la conjoncture globale est propice aux tensions internes aux disciplines, à la critique et à la remise en cause des positions épistémologiques des dominants, dont la fondation de l'école des

---

[159] *Revue internationale de l'enseignement*, 1913, cité par Christophe Charle, *La République des universitaires, op. cit.*, p. 195.

[160] On trouve un bel exemple de cette stratégie en mathématiques dans la correspondance entre Henri Lebesgue et Émile Borel, *op. cit.*

[161] Nicolas Ginsburger, « Théodore Lefebvre, un bon géographe pour Poitiers ? », *Norois*, n° 230, 2014, p. 7-19

[162] Éva Telkès, « Présentation de la faculté des sciences », art. cit., p. 466.

[163] Olivier Dumoulin, *Profession historien, 1919-1929. Un métier en crise ?*, thèse de 3e cycle, EHESS, 1983.

Annales constitue un bon exemple[164]. La situation ne se modifie pas significativement dans les années 1940 et 1950, comme en témoigne par exemple la stratégie qui pousse les normaliens germanistes à trouver des positions d'attente dans la diplomatie culturelle[165].

Les années 1960 ouvre un nouveau cycle « ouverture-fermeture ». La croissance rapide des effectifs étudiants entraîne celles des enseignants mais de façon différente selon les statuts. Le nombre des enseignants sur les positions subalternes (assistants et maîtres-assistants) augmentent rapidement, considérablement plus vite que ceux de maîtres de conférences ou de professeurs. Sur les 22 345 enseignants du supérieur dénombrés en 1970, un peu plus de 8 200 appartiennent aux corps des professeurs et des maîtres de conférences[166] quand ces derniers étaient un peu moins de 5 000 sur un total de 9 000 en 1960[167]. L'appel d'air permet l'accélération des carrières et un accès plus rapide à Paris, où il est de nouveau possible de prétendre à un poste de professeur relativement jeune[168]. Il permet surtout d'accueillir parmi les enseignants de nouveaux profils, avec moins de titres scolaires, plus féminisés. Mais cette première mobilité est très rapidement freinée et le plus grand nombre reste bloqué dans les positions subalternes, élément qui participe à l'explication de la mobilisation des assistants et des maîtres-assistants aux côtés des étudiants en 1968[169]. On assiste alors une distinction croissante entre la minorité qui va poursuivre une carrière ascendante, très proche de celle de ses prédécesseurs et une grande majorité qui n'accédera jamais à la position immédiatement supérieure. L'existence de plusieurs modalités de carrière est théorisée par l'historien Jean-Baptiste Duroselle dans une note qu'il rédige à l'attention du cabinet du ministre de l'Éducation nationale en 1969[170] :

Voie de la carrière courte :

Maitrise : 1 ou 2 ans de recherche Age normal à la fin de l'épreuve :	*20 à 25 ans*
Doctorat de 3e cycle : 2 à 3 ans de recherche	*22 à 28 ans*
Après inscription sur une liste et élection à un poste	
Carrière de maître-assistant et peut être de MCF non docteur	*jusqu'à 65 ans*

[164] Cf. *Ibid.*
[165] Cf. Emmanuelle Picard, *Des usages de l'Allemagne, op. cit.*
[166] Georges Amestoy, *Les universités françaises*, Éducation et Gestion, 1968, p. 280.
[167] Antoine Prost et Jean-Richard Cytermann, « Une histoire en chiffres de l'enseignement supérieur en France », *Le Mouvement Social*, n° 4, 2010, p. 31-46.
[168] On en trouve par exemple un récit dans le numéro spécial de la revue *Strates*, consacré au géographe Michel Rochefort en 2002.
[169] Cf. le dernier chapitre d'*Homo Academicus* que Pierre Bourdieu consacre à l'analyse sociologique de Mai 68.
[170] Note de Jean-Baptiste Duroselle au cabinet du ministre de l'Éducation nationale, transmise à la direction de l'enseignement supérieur le 27 février 1969 ; AN F^{17} 17 589.

Voie de la carrière directe :

Maitrise : 1 ou 2 ans de recherche Age normal à la fin de l'épreuve :	*20 à 25 ans*
Doctorat d'État : 3 à 6 ans de recherche	*23 à 31 ans*
Après inscription sur une liste et élection à un poste	
Carrière de maître de conférences puis professeur titulaire	*jusqu'à 70 ans*

Voie de la carrière normale :

Maitrise : 1 ou 2 ans de recherche Age normal à la fin de l'épreuve :	*20 à 25 ans*
Doctorat de 3e cycle : 2 à 3 ans de recherche	*22 à 28 ans*
Éventuellement maître-assistant	
Doctorat d'État : 3 à 6 ans de recherche	*25 à 34 ans*
Après inscription sur une liste et élection à un poste	
Carrière de maître de conférences puis professeur titulaire	*jusqu'à 70 ans*

Aucune recherche ne s'est vraiment penchée sur la question des profils respectifs des enseignants selon les différentes carrières possibles dans les années 1960. On peut cependant faire l'hypothèse qu'en période d'accroissement de la compétition, les différents titres et capitaux scolaires jouent un rôle dans un marché universitaire qui reste très contrôlé par les positions dominantes. Cette pensée en termes de groupes distincts au sein d'un même corps se retrouve dans le rapport Quermonne qui distingue entre les futurs professeurs, et ceux « étant appelés à renforcer leur option pédagogique et à rester jusqu'à la fin de leur carrière maîtres de conférences ». Cette distinction n'apparaît pas dans le statut de 1984 mais elle perdure dans la mesure où le nouveau corps de maîtres de conférences créé à cette occasion permet également la poursuite d'une carrière complète.

Les recrutements massifs des années 1960 ont pour effet un nouveau goulot d'étranglement dans les deux décennies suivantes, qui ne se résorbe qu'avec la seconde massification des années 1990. De façon mécanique, une nouvelle période de ralentissement commence au début du XXIe siècle, dans un contexte où se conjuguent des recrutements en nombre dans la décennie précédente et une politique de réduction volontaire des postes de titulaires. La croissance des années 1990 ayant été différentielle en fonction des statuts (le stock des maîtres de conférences a été multiplié par 1,51 contre 1,35 pour celui des professeurs) se produit un nouveau goulet d'étranglement, ce que confirme une analyse fine des modalités d'accès au rang de professeur dans trois disciplines comparant plusieurs cohortes[171]. La situation n'est pourtant pas identique selon les disciplines, les plus récentes ayant parfois du mal à trouver des candidats pour les postes de professeurs[172]. A partir de 2004, la baisse du

[171] Maréva Sabatier, Christine Musselin et Frédérique Pigeyre, « Devenir professeur des universités. Une comparaison sur trois disciplines (1976-2007) », *Revue économique*, n° 1, 2015, p. 37-63 [en ligne : § 57].

[172] Cf. le constat réitéré à plusieurs reprises dans le rapport Fréville au sujet des STAPS ou de l'aménagement au sujet de la difficulté à pourvoir les postes de professeur ; Yves Fréville, *La*

nombre des postes de maîtres de conférences et de chargés de recherche a pour conséquence une diminution nette des chances d'être recruté quand on est docteur[173].

Les questions posées par ce phénomène récurrent d'ouverture/fermeture du marché de l'emploi académique sont de différentes natures. Elles comportent tout d'abord un volet professionnel, au sens où les critères de recrutement et le profil des recrutés est susceptible d'une forte variation en fonction du contexte. Il constitue donc un élément déterminant des conditions de production de la définition du bon professionnel. Nous verrons, dans les chapitres suivants l'importance de cette dimension conjoncturelle. C'est aussi un enjeu politique dans la perspective d'une gestion à long terme du système d'enseignement supérieur, qui doit prendre en charge les difficultés de gestion relatives à la faible adaptabilité du corps enseignant aux transformations rapides des publics et des formations. Et c'est enfin un enjeu social dans la mesure où il faut trouver les moyens de mettre en œuvre des possibilités de carrières a minima, et en nivelant les à-coups, pour plusieurs corps de fonctionnaires tout en maintenant les équilibres entre eux. Les réponses varient à leur tour selon les contextes et l'ampleur des tensions. Les deux crises structurelles des années 1960-1980 et 1990 à nos jours feront l'objet d'un traitement détaillé dans les deux derniers chapitres. Celle de l'entre-deux-guerres, moins prononcée sans doute parce qu'il s'agissait d'une communauté encore limitée en nombre (où l'interconnaissance était forte) et surtout homogène, a trouvé en partie sa résolution par le recours systématique à une pratique déjà ancienne de valorisation symbolique.

En effet, dans la perspective de remédier aux tensions internes, des procédures de compensation sont mises en place dès que s'ordonnent les carrières. C'est d'abord la possibilité d'octroyer le titre de professeur-adjoint pour les maitres de conférences en 1885, « destiné aux maîtres de conférences, chargés de cours et agrégés auxquels la faculté, à défaut de titularisation dans une chaire vacantes et en raison de leurs services distingués désirait droit de cité dans son conseil »[174] ; de maître de conférences-adjoint pour les chefs de travaux en 1907 ; puis de professeur sans chaire, en substitution de celui de professeur-adjoint en 1921, afin de remédier à une inégalité qui fait que certains maîtres de conférences « n'ont pas actuellement dans leur faculté le rang et les prérogatives qu'ils devraient avoir, tandis que certains de leurs

---

politique de recrutement et de gestion des universitaires et des chercheurs, au nom de la commission des Finances, du contrôle budgétaire et des comptes économiques de la Nation du Sénat, n° 54, 2001.

[173] Christine Musselin, « 12. Peut-on parler d'égalité des chances dans les carrières universitaires en France ? », *Regards croisés sur l'économie*, n° 1, 2015, p. 203-217 [en ligne, § 5].

[174] Rapport préalable au décret fixant les conditions suivant lesquelles peut être donné, dans les facultés, le titre de professeurs sans attribution d'une chaire, 4 janvier 1921 (*Bulletin administratif*, p. 76 *sq*). Il s'agit ici d'un rappel sur une création antérieure.

collègues, plus jeunes et de valeur égale, ont profité des circonstances plus favorables et sont entrés dans le cadre des professeurs »[175]. Tous ces titres permettent de conférer un titre supérieur sans pour autant modifier le statut initial des individus et le ministère conserve un contrôle étroit de leur nombre. Dans tous ces cas, les titulaires « conserveront leur traitement, leurs obligations professionnelles, leur avancement » dans leur corps d'origine mais bénéficieront du prestige associé au titre et pour les nouveaux professeurs pourront participer au conseil de faculté, instance jusqu'alors réservée aux professeurs titulaires de chaire[176]. Il ne s'agit pas de créer de nouvelles catégories intermédiaires mais de récompenser ceux qui, dans la catégorie inférieure, stagnent à la frontière avec la catégorie supérieure. Un autre compromis permet également de rétablir un peu de fluidité, avec la création d'un nouveau statut de professeur, dit de titulaire sans chaire, c'est à dire un équivalent théorique, en termes de statut, du professeur titulaire de chaire (mêmes droits). Évoquée dès 1922[177], cette mesure se concrétise en 1931 en spécifiant l'obligation, pour pouvoir y prétendre, d'avoir été auparavant maître de conférences[178]. Cette dernière mention est d'importance car elle distingue, et in fine hiérarchise, entre les professeurs titulaires : les candidats aux chaires ne sont pas tenus à ce stage préalable dans la fonction de maître de conférences, et peuvent donc accéder plus rapidement au sommet de la hiérarchie universitaire. Avec un tel dispositif, il advient régulièrement que les professeurs titulaires de chaire, qui restent par ailleurs symboliquement dominants, soient plus jeunes que les professeurs titulaires sans chaire. Christophe Charle souligne l'usage fréquent de ces nominations, dans le contexte de contraction de l'entre-deux-guerres, avec l'attribution quasi systématique du titre de professeur à titre personnel aux candidats maîtres de conférences qui échouent plusieurs fois de suite à obtenir un poste de professeur titulaire de chaire[179]. Une autre procédure peut être utilisée qui consiste à obtenir du ministère une transformation d'une maîtrise de conférences en chaire, mais qui ne semble pas avoir été privilégiée[180].

Au sein même de chaque corps, les perspectives de carrière sont réévaluées périodiquement. C'est d'abord par la généralisation, dans années qui

---

[175] *Ibid.* En 1924, une procédure identique est mise en œuvre pour les chefs de travaux des facultés des sciences, à qui peut être conféré le titre de maître de conférences adjoint ; décret sur les maîtres de conférences adjoints des facultés des sciences, 6 février 1924.

[176] Procès-verbal de la section permanente du CSIP, séance du 18 mars 1921 ; AN F^{17} 13 662.

[177] Circulaire sur le statut des chaires de facultés, 18 novembre 1922.

[178] Décret instituant dans les facultés des emplois de professeurs titulaires à titre personnel, 1er avril 1931, *Bulletin administratif*, p. 529 *sq.*

[179] Christophe Charle, *La République des universitaires, op. cit.*, p. 204-205. Il met en évidence une autre stratégie qui consiste à se reconvertir dans des carrières administratives (recteur, inspecteur général, directeur d'administration). On la retrouve dans les années qui suivent la Seconde Guerre mondiale, avec en particulier le développement de la diplomatie culturelle. Cf. Emmanuelle Picard, *Des usages de l'Allemagne, op. cit.*

[180] Jean-François Condette, *La faculté des lettres de Lille de 1887 à 1945. Une faculté dans l'histoire*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 1999, p. 94.

précèdent la Première Guerre mondiale, d'un système des classes propre à chaque corps. La demande est portée par les enseignants, qui dénoncent la stagnation dans les carrières et l'absence de linéarité. L'association du personnel enseignants des facultés des lettres, dès sa fondation en 1907, milite pour la mise en place d'un tableau d'avancement[181]. L'année suivante, une commission extraparlementaire chargée de coordonner les traitements dans l'ensemble des corps enseignants est mise en place. Si les enseignants du secondaire sont au cœur de leurs discussions, elles ne s'y limitent pas, au motif que les « enseignements [sont] naturellement solidaires »[182]. Le choix est fait d'aligner les décisions prises pour les deux ordres d'enseignement : accroissement des passages de classe à l'ancienneté, part plus importante faite à la promotion au choix « afin d'encourager jusqu'en fin de carrière le travail de recherches et de production » (p. 61), raccourcissement de la durée des classes dans l'avancement au choix à l'inverse d'allongement maximal dans le cas de l'ancienneté. En 1919, plusieurs décrets[183] et une loi sur l'avancement du personnel enseignant[184] réduisent la durée inter-échelon et reclassent vers le haut les personnels en poste, permettant des améliorations salariales pour tous. Ils permettent en particulier l'alignement de toutes les catégories sur le même principe d'ancienneté[185], chaque année comptant dorénavant, quand elles n'étaient jusqu'alors comptabilisées que sous la forme de demi-année, sauf pour les professeurs titulaires de chaire.

La réévaluation régulière des échelles de traitement permet d'améliorer les situations individuelles et de suivre le cours de l'inflation. Mais elle ne règle pas la question des carrières inabouties, dès lors que la notion d'un *cursus honorum* couronné par un poste de professeur en chaire est devenue la référence à laquelle se mesurent la réussite ou l'échec professionnel. L'existence de plusieurs corps, organisés à la fois selon une logique hiérarchique (visible dans les grilles de traitement) et comme autant d'isolats professionnels autonomes (avec la possibilité d'accéder à une hors classe, voire à une classe exceptionnelle en fin de carrière) explique les effets de cliquets et de différenciation des carrières selon le contexte général. La réflexion sur la

---

[181] Christophe Charle, *La république des universitaires, op. cit.*, p. 76 *sq*.

[182] Rapport général présenté au ministre de l'Instruction publique au nom de la commission extraparlementaire chargée de coordonner les traitements, publié dans la *Revue internationale de l'Enseignement*, vol. 55, 1908, p. 154 *sq* et vol. 56, 1908, p. 48 *sq*.

[183] Décret relatif au reclassement du personnel scientifique et enseignant des universités, 28 décembre 1919 ; décret relatif à l'avancement du personnel scientifique et enseignant des universités, 28 décembre 1919 ; décret fixant le cadre, les traitements et les classes du personnel scientifiques et enseignants des universités des départements, 30 décembre 1919 ; décret fixant le cadre, les traitements et les classes du personnel scientifiques et enseignants de l'universités de Paris, 30 décembre 1919.

[184] Loi du 19 octobre 1919.

[185] A la fin des années 1960, les syndicats imposent au Comité national du CNRS que l'ancienneté soit le principe structurant des carrières de chercheurs. Cf. J.F. Picard, M. Bungener et J.C. Bourquin, *Soixante ans d'évaluation de la recherche française*, Rapport de synthèse pour le CNRS, IHTP, mars 1994.

possibilité de s'affranchir de cette difficulté s'est sans surprise initiée dans une période de fermeture. L'idée d'un corps unique apparaît lors des discussions du colloque de Caen en 1956. Elle se généralise dans les années 1970, portée en particulier par le SGEN-CFDT. Le choix est finalement fait en 1984 de conserver le principe du double corps[186].

Définie par une pratique spécifique (l'activité scientifique saisie par le doctorat), disposant du contrôle sur ses membres, organisée en catégories répondant théoriquement à des normes de carrière, la communauté universitaire semble posséder les caractéristiques d'une profession régie par des normes qui lui sont spécifiques. Elle est par ailleurs organisée selon un mode fortement hiérarchisé, qu'elle maintient comme une structure essentielle tout au long de la période. Les ajustements contextuels nécessités par la demande démographique ou par les blocages des perspectives de carrière ont entraîné la multiplication des statuts, favorables à une diversification des trajectoires professionnelles, alors même qu'une norme modale s'affirmait autour d'un *cursus honorum*.

Aucune de ces caractéristiques, sauf peut-être la rigidité réglementaire des statuts, n'est fondamentalement différentes de ce qui peut s'observer dans les communautés académiques étrangères. On y trouve également des variabilités importantes entre les catégories, des logiques de carrières idéales opposées à des confinements de longue durée dans des situations subalternes, ou encore toute une hiérarchie complexe entre les différentes positions. En revanche, les modalités d'arbitrage et de gestion des communautés professionnelles sont structurellement divergentes. A la différence de leurs homologues étrangères, les universités françaises n'ont qu'un rôle subalterne sur ces questions, qui s'inscrivent dans un périmètre national et centralisé avec un fort contrôle de l'État. Cette spécificité du système, que nous allons envisager dans le chapitre suivant, contribue à la production de régulations particulières, qui inscrivent la professionnalisation des universitaires dans un dispositif d'autonomie négociée.

[186] La première référence à ce modèle en double corps que j'ai pu retrouver date de 1964, sous la plume de Laurent Schwartz, « Le corps enseignant », *Esprit*, numéro spécial « Faire l'université. Dossier pour la réforme de l'enseignement supérieur », n° 328, mai-juin 1964, p. 810.

Chapitre 3 : Un système cohérent, centralisé et monopolistique

« Ainsi la Sorbonne, indirectement, légifère ou plutôt décrète à son profit, de sorte que, non contente d'être chez elle la maitresse, elle l'est aussi chez nous »[1].

Le système mis en place par Napoléon Ier entre 1802 et 1808 sous le nom d'Université impériale inscrit l'enseignement supérieur dans un projet d'ensemble, en rupture avec l'histoire des universités dans les autres pays occidentaux. Ce n'est pas tant la question de l'absence de rupture avec l'enseignement secondaire qui est en cause que celle du statut des facultés en tant qu'organisation et de leurs relations avec l'État qui les a en charge. La question de l'autonomie des établissements n'est pas automatiquement corrélée à la nature du financement (public/privé) qu'ils perçoivent mais aux modalités selon lesquelles ils en disposent. Dans le cas des universités françaises, la soumission est totale dès lors que la gestion du corps enseignant n'appartient pas à leur périmètre d'action, qu'il s'agisse des modalités de recrutement, des carrières ou des salaires. Le système d'enseignement supérieur français repose sur un modèle fondé sur l'égalité statutaire des personnels et des établissements, soumis à un contrôle étroit, qui les englobe et les administre selon des principes identiques. Il ne s'agit pas seulement d'une réglementation monopolistique d'État mais d'une administration conçue comme une « corporation publique ». La notion de « service public d'enseignement » qui fonde ce choix organisationnel est exprimée dès 1832[2], modèle repris et consolidé par la IIIe République[3] et constitue aujourd'hui encore un élément central du débat sur les réformes universitaires. Il se traduit concrètement par l'importance accordée au système de diplôme national et aux règles de gestion centralisée de la profession enseignante.

La rupture induite par la loi Faure de 1968 n'a que marginalement concerné ces questions, tout comme la loi Savary de 1984 qui lui fait suite. Si elles ont ouvert une fenêtre de discussion temporaire sur la nature des diplômes (nationaux ou d'université), il n'en a pas été de même au sujet du corps enseignant. Les réflexions engagées à l'époque sur la nécessité d'une réforme des statuts des personnels, traitées en détail dans le chapitre 6, n'ont jamais remis en cause la structure nationale du cadre de gestion

---

[1] Cf. critique de Léon Clédat (professeur à la faculté des lettres de Lyon), dans sa profession de foi pour les élections au CSIP, publiée dans la *Revue internationale de l'enseignement*, vol. 55, 1908, p. 354.

[2] *Journal de l'instruction élémentaire,* cité par Claude Lelièvre, « État éducateur et déconcentration administrative », *Carrefours de l'éducation*, n° 2, 2008, p. 46.

[3] *Ibid.*

professionnelle. Celui-ci s'articule sur un ensemble de pratiques héritées de la longue durée sur lesquelles il convient de revenir maintenant, pour en décrire précisément un fonctionnement qui reste aujourd'hui la norme.

L'histoire de la professionnalisation des universitaires s'inscrit, comme nous l'avons vu, comme un mouvement d'appropriation des modalités de contrôle de ce cadre réglementaire et de spécialisation des activités, dans un contexte organisationnel général dont les caractéristiques ont été prédéterminées dès la fondation de l'Université impériale. On peut faire l'hypothèse d'une incorporation précoce des cadres conceptuels originels, et de leur réappropriation, revendiqués comme autant de caractéristiques ontologiques de la profession universitaire au moment où celle-ci affirme son autonomie. Cette « institution verticale, autoritaire, contrôlée par l'État, bref une corporation fictive »[4] devient in fine un mode d'organisation corporatiste revendiqué par ses membres, dans un rapport ambiguë à l'État qui doit rester le garant de cette autonomie. La construction d'une autonomie professionnelle, qui passe par le transfert de la responsabilité de la gestion du corps, depuis l'administration et le politique vers les membres du groupe, se déploie dans un processus de gestion négocié avec l'État. Cette approche d'un mouvement de professionnalisation en étroite concertation avec la puissance publique, voire utilisant cette couverture réglementaire comme un élément central de son affirmation n'est pas en contradiction avec l'idée d'une autonomisation de la profession, mais plutôt un phénomène que l'on retrouve dans d'autres catégories professionnelles en France[5]. Elle permet de comprendre les processus de réappropriation des instances existantes, et donc la pérennité de la structure d'ensemble dans un contexte où il n'y a pas de contradiction entre « the intellectual and the bureaucratic conceptions of the savant »[6].

Un système cohérent

L'enseignement supérieur, service public de proximité

Lorsqu'il s'agit d'analyser l'Université impériale mise en place par Napoléon par le décret du 17 mars 1808, c'est très souvent la dimension monopolistique du phénomène qui est mise en avant, en opposition à un Ancien Régime structuré autour des particularismes et de la division. Cette

[4] Philippe Savoie, « Aux origines de la professionnalisation ? La genèse du corps enseignant secondaire français », *Éducation et Sociétés*, n° 23, 2009, p. 13-26.
[5] Cf. Gerald Geison (éd.), *Professions and the French State, 1700-1900*, Philadephie, University of Pennsylvania Press, 1984. On retrouve des modalités approchant dans le cas des ingénieurs ou des professions médicales, par exemple.
[6] Robert Fox, « Science, the University and the State in Nineteenth-Century France », *in Ibid.*, p. 71.

fondation post-révolutionnaire ne constitue cependant pas une véritable rupture, en ce qu'elle renoue avec un mouvement engagé dès avant la Révolution dans le sens d'un accroissement du contrôle du roi sur l'université et en particulier sur l'université de Paris[7], ainsi qu'avec le projet d'un corps enseignant unifié à l'origine de la création de l'agrégation en 1766[8]. La filiation se déploie également dans la mise en place d'un *cursus honorum* en matière de formation (lycée, baccalauréat, faculté) qui emprunte au curriculum et à la structure de l'université de Paris d'avant 1793 : la faculté des arts devient le lycée, la maîtrise ès art le baccalauréat[9].

C'est contre les particularismes locaux, les logiques d'affirmation individuelle et les allégeances multiples, que le système napoléonien projette d'uniformiser, de systématiser et de rationnaliser l'offre d'enseignement. Il est conçu pour prendre en charge la totalité de l'offre d'enseignement à destination des élites, contrôler l'activité enseignante et assurer sa présence à l'identique sur l'ensemble du territoire. Le corps enseignant se trouve au cœur du dispositif, car c'est lui qui constitue, littéralement, l'Université impériale. Sous ce nom se rassemblent l'ensemble des membres du système éducatif, depuis le ministre (sous le nom de Grand Maître en début de période) jusqu'aux maîtres d'études, incluant dans une même entité les personnels aux hautes fonctions administratives (conseillers de l'université, recteurs, inspecteurs), les membres des facultés et les enseignants des lycées, collèges et pensions[10]. Quelques principes communs uniformisent ce corps : l'obligation de la possession d'un grade universitaire, a minima le baccalauréat ; l'existence des chaires, entités budgétaires et bases de la position de titulaire ; la nomination ministérielle et le droit à pension. Mais surtout, il fonctionne en système, c'est à dire comme une organisation hiérarchisée, subdivisée et uniformisée, dont les règles s'appliquent à l'identique pour tous les éléments qui y participent. Comme le rappelle Louis Liard, alors directeur de l'enseignement supérieur en 1894, « l'État, c'est la puissance publique, une en soi, multiple en ses fonctions, subdivisée du centre à la circonférence, mais conservant intacte son unité native et essentielle, grâce à la subordination et à l'emboîtement de toutes ces divisions et subdivisions. [...] Par suite, comme l'État est un, ses écoles doivent être

---

[7] Cf. Dominique Julia, « Universités et collèges à l'époque moderne (16e-18e siècles) : les institutions et les hommes », *in* Jacques Verger (dir.), *Histoire des universités en France*, Toulouse, Privat, 1986, p. 154 *sq*.

[8] Cf. Dominique Julia, « La naissance du corps professoral », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 39, 1981, p. 71-86.

[9] Cf. Philippe Savoie, « Construire un système d'instruction publique : de la création des lycées au monopole renforcé (1802-1914) », *in* Jacques-Olivier Boudon (dir.), *Napoléon et les lycées. Enseignement et société en Europe au début du XIXe siècle*, Paris, Nouveau Monde Éditions Fondation Napoléon, 2004, p. 39-55.

[10] Décret portant organisation de l'Université impériale, 17 mars 1808.

partout les mêmes »[11]. En retour à cette soumission à la puissance publique, le corps enseignant attend en permanence qu'elle tienne ses engagements initiaux, à savoir le respect de la dignité, de l'autonomie et du statut qu'elle a créé[12]. Et en particulier de la logique égalitaire qui veut que « le champ d'application de la reconnaissance du titre [soit] universel, déconnecté du lieu d'exercice : on est professeur des écoles ou des universités avant de l'être de tel ou tel établissement »[13].

Cette pensée globalisante, qui considère comme fondamentale la prise en compte de l'ensemble du territoire dans une logique de circonscriptions et de structures homologues, n'est pas propre à l'éducation. Elle se retrouve dans l'ensemble du processus de rationalisation révolutionnaire et post-révolutionnaire, qui va de la création des départements à la rédaction du Code civil. Comme les autres institutions, ce système centralisé d'enseignement survit aux changements de régime, et se trouve même conforté par la Restauration et la monarchie de Juillet, devenant un élément pérenne de la politique scolaire, mais aussi universitaire, française. Dans ce dernier cas, elle se développe en rupture avec les logiques à l'œuvre dans les autres pays européens, où la tendance dominante reste à l'autonomie des universités, à la fois comme champ professionnel mais aussi entendu comme autant d'institutions se développant selon des logiques propres, et qui peuvent se retrouver en concurrence[14]. Le modèle universitaire français du XIXe siècle est diamétralement à l'opposé. Il se fonde sur la réplication et l'équilibre des établissements, au cœur d'un principe d'égalité d'accès au service publique. Un exemple très frappant de cet égalitarisme systématique peut être trouvé dans la fixation du nombre de chaires (5 par faculté des lettres et 6 par faculté des sciences) qui s'accompagne de leur définition précise, valable quelle que soit la faculté concernée[15]. Les régimes successifs ne remettent globalement pas en cause ce mode d'organisation, qui se voit conforté après le débat consécutif à l'élaboration de la loi qui transforme les facultés en universités dans les années 1890. La proposition initiale faite par Louis Liard, directeur de l'enseignement supérieur, d'une restructuration de l'enseignement supérieur dans le sens d'une hiérarchisation des universités

---

[11] Louis Liard, *L'enseignement supérieur en France, 1789-1893*, Paris, A. Colin, p. 35.
[12] Philippe Savoie, « Aux origines de la professionnalisation ? », art. cit., p. 17.
[13] Françoise Piotet, « Métier, classification, statut, compétence : la qualification en débat », *Éducation et Sociétés*, n° 23, 2009, p. 128.
[14] Robert D. Anderson, *European Universities from the Enlightenment to 1914*, Oxford, Oxford University Press, 2004.
[15] Ordonnance portant création des facultés des lettres et des sciences, 24 août 1838. Il y aura donc, dans chaque faculté des lettres, une chaire de philosophie, une d'histoire, une de littérature ancienne, une de littérature française et une de littérature étrangère ; et dans les facultés des sciences : une chaire de mathématiques pures, une d'astronomie et mécanique relationnelle, une de physique, une de chimie, une de zoologie et physiologie animale, et une de botanique, minéralogie et géologie.

fait long feu. Le projet d'une distinction entre centres principaux (de « hautes études ») et facultés de seconde classe donne lieu à des mobilisations importantes autour de la défense des petites facultés et de leurs droits légitimes à adopter elles aussi le titre d'université. L'opposition, particulièrement vive au Sénat, amène à l'abandon du projet initial, les décrets pris en 1896 transformant les 16 groupes des facultés en 16 universités, sur le principe de l'égalité des statuts des différentes institutions[16]. La politique de développement universitaire des années 1960-1970, puis des années 1990, périodes d'intense création de nouveaux établissements aboutit à un total de plus de 80 universités de plein exercice, réparties entre près de 150 agglomérations, ces dernières étant en moyenne séparées de 32 km les unes des autres (ce qui les rapproche des logiques de proximité territoriale propres aux lycées)[17]. Depuis la fin du XIXe siècle cependant, des principes de différenciation sont à l'œuvre, qui commence par la création de chaires spécifiques, se renouvelle dans les années 1970 avec les nouvelles spécialités de licence et se multiplie depuis les années 1990. Mais l'ensemble de l'offre d'enseignement reste soumis à la délivrance d'une habilitation ministérielle, condition impérative de la reconnaissance du diplôme délivré, et donc au contrôle du respect des textes décrivant son organisation.

L'égalité territoriale induite par ce maillage fin de l'enseignement supérieur comprend cependant une exception. Paris est, dès l'origine de l'Université impériale, dotée d'un statut spécifique, qui se traduit par l'adoption de textes réglementaires distincts, la mise en place d'un double cadre-salarial (Paris/province) qui perdure jusqu'en 1961, et l'attribution d'un nombre de chaires plus important[18]. Durant les deux premiers tiers du XIXe siècle, seules les facultés parisiennes ont un véritable public étudiant (bien qu'encore très limité en sciences et lettres) et produisent des docteurs. La prééminence parisienne s'incarne aussi par la concentration des institutions scientifiques les plus prestigieuses dans la capitale : le Collège de France, le Muséum d'histoire naturelle, l'Institut, mais aussi l'École normale supérieure, seul véritable lieu de formation de l'enseignement supérieur en sciences et en lettres jusqu'à la IIIe République : c'est là que l'on se prépare à l'agrégation, mais aussi à la licence. Les universitaires du XIXe sont majoritairement normaliens et agrégés, et ont fait leurs études à Paris[19]. Il semble bien que jusqu'aux réformes républicaines, la recherche se concentre majoritairement

---

[16] Cf. George Weisz, *The Emergence of Modern Universities in France, 1863-1914*, Princeton, Princeton University Press, 1983, p. 134 sq.

[17] Myriam Baron, « Les transformations de la carte universitaire depuis les années 1960 », *Le Mouvement social*, n° 233, 2010, p. 97.

[18] Arrêté qui organise la faculté des lettres de Paris, 6 mars 1809 ; et arrêté portant organisation de la faculté des sciences de Paris, 14 avril 1809.

[19] Cf. Christophe Charle, *La République des universitaires*, Le Seuil, 1994 ; Victor Karady, « Normaliens et autres enseignants à la Belle Époque. Note sur l'origine sociale et la réussite professionnelle dans une profession intellectuelle », *Revue française de sociologie*, n° 13, 1972, p. 35-58.

dans les établissements parisiens[20]. Le nombre de thèses de lettres et de sciences constitue un bon indicateur de ce déséquilibre : elles sont 700 entre 1810 et 1890 à Paris pour 172 en province[21] ; et en 1965 encore : 75 (dont 65 à Paris) contre 547 (dont 327 à Paris)[22]. Un demi-siècle plus tard, la situation s'est légèrement modifiée sans remettre en cause le déséquilibre initial puisque la région parisienne représente encore 26 % des effectifs étudiants en 2015-2016[23], 38,5 % des doctorants et plus du tiers des effectifs des enseignants-chercheurs et des chercheurs[24].

En dehors de l'exception parisienne, ce maillage fin et régulier induit une faible différenciation des établissements qui sont soumis à une règle commune, à la différence des écoles qui développent des identités spécifiques, et qui se retraduit dans le caractère national des diplômes universitaires français, sur la base de leur égalité de valeur quel que soit leur lieu d'obtention. Même s'il est possible de créer, depuis 1885, des emplois sur fonds propres au sein de chaque université, la faiblesse des moyens dont elles disposent dans ce domaine ne permettent pas de véritable marge de manœuvre à long terme[25]. La quasi-totalité du corps enseignant académique émarge donc directement sur le budget de l'État. Son affectation sur telle ou telle position s'inscrit dans un processus de gestion centralisé. Ses possibilités de carrières sont déterminées dans des cadres nationaux. Les universités ne forment qu'un cadre au sein duquel circulent des agents sur lesquels elles n'ont qu'un très faible contrôle.

Un corps unique de fonctionnaires

Comme l'a montré le chapitre précédent, les statuts et les positions multiples produisent un monde professionnel complexe au sein duquel les mobilités sont fortement contraintes par le contexte général de l'emploi académique. Ils autorisent la poursuite de carrières différenciées, et non simplement organisationnelles sur un mode de la progression par étape, situation sans originalité par rapport aux logiques qui structurent toute

[20] Cf. Boris Noguès, « Élèves ou auditeurs ? Le public des facultés de lettres et de sciences au XIXe siècle (1808-1878 », *Histoire de l'éducation*, n° 120, 2008, p. 77-97.

[21] Rapport présenté au Conseil supérieur de l'Instruction publique sur un projet de décret relatif au doctorat ès sciences, par M. G. Darboux, membre du Conseil, 1903 ; reproduit dans Beauchamp vol. 6.

[22] Georges Amestoy, *Les universités françaises*, Paris, « Éducation et gestion », 1968, p. 193.

[23] Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, « Les effectifs d'étudiants dans l'enseignement supérieur en 2015-2016 », *Note Flash*, n° 10, août 2016.

[24] Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *L'état de l'emploi scientifique*, édition 2016.

[25] Antonin Durand, « L'odeur de l'argent. Dons et legs dans le financement de l'Université de Paris (1885-années 1930) », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, n° 3, 2016, p. 64-87.

profession dont les positions ultimes sont contingentées. Les corps académiques étrangers fonctionnent également selon cette logique, avec cependant une différence non négligeable qui tient à la stratification interne et objectivée de leur champ universitaire. Dans ces espaces nationaux où les universités disposent d'une autonomie pédagogique et scientifique, voire matérielle, le principe de différenciation a contribué à l'affirmation d'une hiérarchie des établissements, qui conditionne directement les modalités d'organisation des carrières[26]. Le système universitaire français est à l'inverse caractérisé par l'homologie des universités qui le composent. La valeur des formations, sanctionnée par le caractère national des diplômes, étant la même sur tout le territoire, la faible différenciation thématique induite par le choix de permettre à tous l'accès à l'ensemble des formations dans un périmètre géographique restreint, et l'absence de sélection des étudiants par les établissements universitaires liée à la nature du diplôme du baccalauréat (premier grade universitaire, qui autorise de facto la poursuite d'étude dans un ordre dont on détient déjà la première étape) constituent le cadre de l'indifférenciation des universités[27]. Les carrières académiques s'y déploient sans prise en compte d'une stratification/spécialisation des établissements : elles sont définies par le corps d'appartenance et la position interne à ce corps, en termes d'échelon et de grade et ne varient pas en fonction du lieu ou des conditions d'exercice[28]. Lors du projet évoqué supra de 1896 de distinguer entre des facultés de proximité et des facultés d'universités, en nombre limité et seules habilitées à conférer le doctorat, l'une des objections principales concernait le corps enseignant : « à l'égalité de mérite et la similitude d'origine, la justice commande exactement l'égalité de traitement et la similitude dans la situation offerte »[29].

Les corps sont donc durablement nationaux, selon la règle édictée comme fondement de l'Université impériale en 1808. Ils sont régis par des textes réglementaires situés à un niveau élevé de la hiérarchie juridique, généralement des décrets, et régulièrement des lois, produits selon un rythme soutenu[30]. Si cette définition administrative préexiste à la professionnalisation, elle n'en est pas moins réappropriée par les universitaires eux-mêmes, dans le processus d'affirmation d'une juridiction professionnelle fondée sur le

---

[26] Dans sa thèse sur la profession académique en Grande-Bretagne, Simon Paye propose une analyse très fine des logiques de hiérarchisation des universités et de leurs effets sur le corps enseignant : S. Paye, *Différencier les pairs. Mise en gestion du travail universitaire et encastrement organisationnel des carrières académiques (Royaume-Uni, 1970-2010)*, thèse de sociologie, Science Po Paris, 2013.

[27] Bertrand Girod de l'Ain, « La corporation universitaire et l'État : le monopole et le territoire », *Sociologie du travail*, n° 4, 1989.

[28] Des statuts spécifiques à certains établissements, le Muséum d'histoire naturelle par exemple, existent mais sont souvent une déclinaison locale du statut général, quand ils n'en sont pas le simple décalque.

[29] Daniel de Folleville, *La question des universités régionales et les réformes proposées par M. Liard*, Paris, Chevalier-Marescq et Cie éditeurs, 1890.

[30] Comme en témoigne les listes de ces textes qui figurent en annexes.

contrôle par les pairs[31]. Elle permet la mise en œuvre de ce qui pourrait sembler un paradoxe : « C'est un des mérites de la IIIe République que d'avoir restauré les libertés universitaires tout en maintenant les professeurs sous l'autorité de l'État »[32], réaffirmation contemporaine (les années 1960) d'un principe qui s'impose définitivement dans le cadre des réformes des débuts de la fin du XIXe siècle d'une corporation universitaire, fondée sur la « solidarité et la cohésion »[33].

Les discussions engagées par les réformateurs de la IIIe République avaient fait de l'autonomie un élément central de la discussion, tant par le temps qui lui a été consacré que par l'importance des enjeux qu'elle recouvre. L'autonomie, qui constitue le point le plus clivant au sein des groupes réformateurs, prend des acceptions qui peuvent être contradictoires. Si pour une partie des réformateurs, il s'agit d'envisager l'autonomie comme la mise en place d'un régime libéral de mise en concurrence des individus et des institutions, à l'image de ce qui se passe en Allemagne ou aux États-Unis, pour les autres, elle se résume à la nécessaire mise à distance de l'administration et de la politique en matière de jugement ou de définition des priorités de la recherche et de l'enseignement. La majorité se rallie à la seconde position et développe une argumentation construite autour de l'idée que l'autonomie est garantie par l'existence d'un système corporatif au sein duquel les enseignants (et les enseignements), ainsi que les institutions, sont préservés d'une mise en concurrence qui apparaît délétère en ce qu'elle est propice à la démagogie vis-à-vis des étudiants. Dès lors, il ne peut y avoir de distinction que fondée sur l'ancienneté, car elle ne relève ni du jugement de ceux qui reçoivent les enseignements, ni de celui de ceux qui les financent, à savoir l'État. Cette tension qui se rejoue à différentes époques connaît une première résolution dans la décision prise au début des années 1880 d'uniformiser les échelles de salaire[34]. L'essentiel de la différenciation individuelle se fera dès lors au travers des classes, mises en place dans les différents corps et qui règlent les modalités temporelles de l'avancement.

Les corps académiques se caractérisent dès lors en France par le caractère égalitaire et systématique de toutes les opérations de gestion de la carrière, qu'il s'agisse du recrutement, des promotions et des mutations. Le

---

[31] Yves Verneuil montre que cette réappropriation touche le corps enseignant en général en mettant en évidence l'absence de rupture entre le projet de l'Université impériale et la mise en place des commissions administratives paritaires à la Libération ; Yves Verneuil, « Corporatisme et néo-corporatisme : les instances de gestion de la carrière des enseignants depuis le XVIIe siècle », *Histoire de l'éducation*, n° 145, 2016, p. 9-18.

[32] P. M. Gaudemet, « L'organisation du personnel enseignant », *Revue de l'enseignement supérieur*, n° 3, 1960, p. 78.

[33] George Weisz, « Le corps professoral de l'enseignement supérieur et l'idéologie de la réforme universitaire en France, 1860-1885 », *Revue française de sociologie*, n° 2, 1977, p. 214.

[34] *Ibid.*, p. 221.

principe de base en est « l'égalité de traitement de tous les candidats » qui fixe des critères très stricts, imposant le respect d'un traitement très exactement identique, faute de quoi s'ouvre la possibilité d'un recours administratif. Chaque procédure fait l'objet d'une codification très précise et impérative, dont la plus emblématique est celle du concours qui préside au recrutement dans les corps de titulaires. Il ne s'agit pas d'une création ex-nihilo de l'Empire mais du prolongement et de la généralisation des réformes engagées avant la Révolution. L'idée de substituer un concours à la désignation directe par les pairs se retrouve dans les mémoires des années 1760 sur la transformation de l'administration des collèges et se concrétise dans la mise en place du concours de l'agrégation en 1766[35] ; ainsi, il devient possible d'élargir le vivier des futurs enseignants au-delà de la simple interconnaissance, de neutraliser les effets de réseaux et de valoriser le savoir[36].

Le concours public est le mode de recrutement adopté dès les premiers décrets qui fixent les cadres du corps des professeurs titulaires de chaire. Il est conçu comme un concours national, ouvert par voie d'affichage, précisant la faculté et la chaire concernées[37]. Le profil des candidats est contraignant : l'obligation du doctorat de l'ordre de faculté dans lequel on postule, un âge minimal (30 ans pour une chaire, 25 ans pour un poste de professeur adjoint) et la citoyenneté française ; s'y ajoute en 1854 l'obligation d'avoir effectué au préalable un stage de deux années dans l'enseignement supérieur. Le concours est organisé dès l'origine selon des modalités encore largement à l'œuvre aujourd'hui : chaque candidat envoie un certain nombre de pièces justificatives au responsable du concours (qui peut varier selon les périodes du doyen de la faculté au recteur en passant par l'administration centrale) faisant particulièrement état de ses titres et de ses antécédents professionnels. En 1809, le curriculum vitae n'est pas encore requis et on lui préfère un certificat de bonnes mœurs[38]. Mais progressivement, le contenu se densifie en lien avec le processus de professionnalisation engagé depuis les années 1870. S'ensuivent une série d'étapes successives dont la nature peut varier. S'il était initialement prévu que soient organisées des épreuves pour la première partie, sous la responsabilité d'un jury composé d'enseignants de la faculté concernée secondés par un inspecteur général[39], il ne semble pas que la procédure ait véritablement été expérimentée. La nomination ministérielle

[35] Dominique Julia, « La naissance du corps professoral », art. cit., p. 77.

[36] Une procédure de concours est également mise en place à cette époque pour le recrutement de l'école du Génie à Mézières. Cf. Dominique Julia, « Sélection des élites et égalité des citoyens. Les procédures d'examen et de concours de l'Ancien Régime à l'Empire », *Mélanges de l'École française de Rome. Italie et Méditerranée*, t. 101, n° 1, 1989, p. 339-381.

[37] Statut sur l'organisation des concours pour les facultés en général, et pour les facultés de droit en particulier, 31 octobre 1809.

[38] *Ibid.*, art. 15.

[39] Par exemple, le statut sur les concours dans les facultés des sciences, 13 décembre 1811.

se substitue à ce type de concours pour la première fois en 1815. Elle met en place un mode de désignation qui reste fonctionnel jusqu'aux années 1970, et dans lequel les instances centrales jouent un rôle déterminant. Il ne s'agit plus d'un concours national, tel qu'il continue à exister en droit et en médecine dans le cadre de l'agrégation fondé sur un ensemble d'épreuves standardisées[40], mais d'une procédure centralisée de recrutement aux mains du pouvoir administratif et politique[41]. Elle se fonde sur une appréciation à distance de la candidature (à partir d'informations de seconde main), soumise à la décision, voire à l'arbitraire du pouvoir politique, en cohérence avec les pratiques de recrutement de la fonction publique du premier XIXe siècle[42].

Un ensemble de textes, élaborés entre 1815 et 1820[43], précise les modalités du recrutement des professeurs titulaires d'une chaire dans une faculté. Le ministre choisit le candidat retenu sur une double liste composée chacune d'au moins deux noms, présentée d'une part par le conseil de la faculté concernée (c'est à dire les professeurs titulaires qui la composent) et d'autre part, par un conseil central (académique ou national, selon les périodes). Durant les deux premiers tiers du XIXe siècle, le choix ministériel n'est pas susceptible d'un recours de la part du conseil de la faculté concernée, et marque la supériorité sans conteste de la décision politique sur la décision scientifique[44]. Avec les réformes des années 1880, le système n'est pas modifié dans son architecture globale, la double liste restant la règle, de même que la nomination ministérielle. En revanche, comme nous l'avons vu au chapitre précédent, la composition de l'instance centrale décisionnaire, a été modifiée de façon à ce que seuls les pairs interviennent désormais dans la désignation des candidats. Il est précisé à différentes reprises que le ministre ne peut désigner le futur titulaire que parmi les candidats inscrits sur la liste. On observe également une mise en ordre de la prise de décision, qui en donnant à l'instance centrale le dernier mot sur les propositions du conseil de la faculté, induit la subordination de la périphérie au centre. La relation complexe qui unit les facultés de province à leurs homologues parisiennes, au travers des instances de gestion centrales, sera examinée dans la dernière partie de ce chapitre. A partir de 1854, les vacances de chaires sont censées être publiées auprès de toutes les facultés,

---

[40] Ordonnance portant règlement sur l'Instruction publique, 17 février 1815, art. 29. Les facultés de droit et de médecine continuent pour leur part sur le mode du concours : arrêté contenant, pour les facultés de droit, des modifications au statut sur les concours du 31 octobre 1809, 21 décembre 1818.

[41] Dans les facultés, la nomination des professeurs à l'issue du concours relève de la responsabilité directe du ministère, puisqu'elle s'effectue par décret.

[42] Frédéric Edel, « Deux siècles de principe d'égale admissibilité aux emplois publics », *Revue française d'administration publique*, n° 142, 2012, p. 339-367.

[43] Ordonnance portant règlement sur l'Instruction publique, 17 février 1815 ; décision du Roi concernant les présentations aux chaires vacantes dans les facultés, 31 janvier 1816.

[44] Conseil d'État, 23 octobre 1835, « Nomination d'un professeur titulaire », *in* Joseph Delpech, *Statut du personnel enseignant et scientifique de l'enseignement supérieur*, Paris, Sirey, 1931, p. 30.

afin que celles-ci puissent recommander l'un des leurs[45] : c'est une façon d'améliorer la carrière ascendante en direction de Paris et l'organisation d'une première ébauche d'un marché du travail universitaire en donnant une visibilité aux postes disponibles. Depuis la circulaire du 22 février 1896, les vacances de chaires sont censées être insérées au *Journal officiel* et publiées dans le *Bulletin administratif de l'Instruction publique*. Les nominations dans les autres corps de titulaires (maîtres de conférences, professeurs à titre personnel et maîtres-assistants) ressortissent d'une logique identique, qui articule des propositions émanant des universités et des instances centrales, mises en œuvre ensuite par l'autorité administrative.

Le système de gestion des carrières par le biais des promotions au choix fonctionne selon le même principe d'un mode de pilotage égalitaire et national. La norme est celle de l'avancement à l'ancienneté. Un tableau fixe la durée des échelons dans chacun des corps et le niveau de traitement afférent. Il est réévalué plus ou moins fréquemment, avec pour perspective une amélioration globale des traitements dans un contexte de forte baisse du pouvoir d'achat (on le voit en 1921 par exemple, pour la prise en compte de l'inflation liée à la Première Guerre mondiale). Tous les membres du corps bénéficient d'une progression linéaire de carrière. Dans les années 1870, la question se pose cependant d'ouvrir la possibilité de distinguer les « professeurs qui par des travaux d'une valeur exceptionnelle mériteraient de devancer l'époque réglementaire de leur promotion »[46]. Elle permet l'introduction d'une promotion au choix pour un pourcentage déterminé des membres du corps, dans le cadre d'un arbitrage national aux mains des instances régulatrices centrale de la profession, le Comité consultatif de l'enseignement supérieur public, puis après 1945 le Comité consultatif des universités.

La communauté universitaire a fait sienne le projet initial d'une corporation enseignante nationale. La centralité des instances de gestion de la profession n'est jamais remise en cause, plus généralement revendiquée comme une garantie d'efficacité, de qualité et d'autonomie. Les syndicats eux-mêmes développent leurs projets et leurs revendications en s'adossant au cadre centralisateur, avant même qu'ils n'y occupent, à partir des années 1970 et surtout 1980, une position dominante. On trouve une très bonne illustration de cet attachement dans la revendication, en 1965, de la part du SNESup d'une unification de la gestion de tous les personnels enseignants (les assistants sont régis par des commissions inter-académiques) sous l'égide du Comité consultatif[47]. Et c'est également une solution centralisée qui est proposée dans la perspective de rapprocher les carrières des universitaires et

[45] Circulaire relative aux présentations des facultés des lettres des départements pour une chaire vacante à la faculté des lettres de Paris, 23 novembre 1854.
[46] Procès-verbal du CCEP, séance du 4 juin 1873 ; AN F^{17}* 2 284.
[47] *Bulletin du SNESup*, supplément au n° 115, février 1966, p. V.

celles des chercheurs du CNRS à la même époque[48]. C'est toujours autour de ces arguments en faveur d'une garantie de l'égalité et de l'unité du corps enseignants que sont construites de nombreuses motions émanant des sections de l'actuel Conseil national des universités, forme contemporaine des instances du XIXe siècle, rédigées pour dénoncer les évolutions imposées par les modifications du décret statutaire de 2009.

Je reviendrai par la suite plus en détail sur les débats des années 1960 à nos jours, et la place qu'y prend la rhétorique relative à une autonomie réglementaire des universitaires, mais il me semblait important d'en rappeler ici l'origine et d'en montrer la continuité sur le long terme. De ce parti pris initial d'un système piloté par le centre découle la mise en place d'instruments de gestion spécifiques aux mains de la puissance publique. Cependant, loin d'être remis en cause par les universitaires, ils ont joué un rôle essentiel dans le processus de professionnalisation et contribuer à produire une culture professionnelle articulée à une forme de cogestion avec l'administration.

Un système sous contrôle

La rencontre entre un système centralisé et construit selon la logique du contrôle étroit des agents individuels ou collectifs à son service et d'un groupe travaillant à l'affirmation de son autonomie professionnelle pourrait s'apparenter au modèle d'analyse proposé par Andrew Abbott avec ses écologies liées[49]. Il y a, au moment des réformes républicaines des années 1880-1890, convergence entre les intérêts d'un État qui donne à la science et à ses représentants une fonction sociale dans son projet politique et ceux d'un groupe qui a le projet d'établir son monopole professionnel sur cette activité. Le succès de la professionnalisation, entendue comme la réussite dans la définition et l'appropriation d'un champ d'activité régulé par les professionnels eux-mêmes, est alors rendu possible par son adéquation avec le projet politique contemporain, qu'elle contribue à conforter. La proximité entre les milieux républicains et la frange réformatrice du monde des universitaires favorise cette convergence.

J'ai montré ci-dessus l'attachement réitérée à la vision jacobine de l'enseignement supérieur, partagée par l'État et par les universitaires. Dans la mesure où il constitue le fil directeur présidant aux transformations engagées à la fin du XIXe siècle, il n'est pas surprenant que les universitaires aient fait le choix de rallier les structures existantes, en se contentant d'en être les principaux acteurs décisionnaires. Ils obtiennent ainsi le transfert du

[48] Note sur les organes de coordination de la recherche scientifique en matière de personne, s. d. [1965 ?] ; AN 19770496/6.

[49] Andrew Abbott, « Écologies liées. À propos du système des professions », *in* Pierre-Michel Menger (dir.), *Les Professions et leurs sociologues. Modèles théoriques, catégorisations, évolutions*, Paris, Éditions de l'EHESS, 2003, p. 19-50.

monopole du contrôle, dans une logique de pilotage par le haut auquel ils participent directement. Il s'agit alors moins d'une autonomie par rapport à l'État que d'une autonomie dans l'État, et tout l'enjeu se concentre dans les modalités de la mise en place d'une cogestion entre les professionnels et l'administration par le biais de collectifs de travail structurés sous formes d'instances pérennes caractérisées par une « continuité temporelle [et une] identité diachronique »[50].

Un système centralisé

La centralité de la gestion des carrières individuelles s'est déployée dès le Premier Empire au travers d'instances et de procédures dont la fonction principale était historiquement d'assurer un contrôle étroit sur la profession[51]. Si le principe n'est pas remis en cause par la suite, ses modalités d'application et surtout la nature de ceux qui ont la responsabilité de la décision se modifie considérablement, puisqu'il s'agit d'une des modalités centrales du processus de professionnalisation au travers du monopole des professionnels eux-mêmes. L'autonomie des universitaires n'est pas définie comme celle des individus mais comme celle du corps dans son ensemble. Sa garantie réside dans des décisions prises au niveau le plus élevé de la hiérarchie professionnelle, par un groupe qui arbitre pour l'ensemble du groupe, au travers du double système de certification. Les jurys de thèse et les corps intermédiaires que sont les conseils de faculté ne disposent que d'un pouvoir subordonné en matière de carrière, leurs décisions pouvant toujours être soumises à une validation ultérieure. La centralisation de la gestion professionnelle n'est pas remise en cause par la croissance des effectifs étudiants et enseignants ou par celle du nombre des établissements, les instances adaptant leurs structures aux impératifs d'une gestion de masse. Si leur propre croissance numérique a pour effet de multiplier le nombre des intervenants, et de diluer le pouvoir individuel de chacun d'entre eux, elle ne remet pas en cause les principes de fonctionnement généraux et leur rôle dans la gestion professionnelle. Toutes ces évolutions seront envisagées plus en détail dans les deux derniers chapitres, mais il convient ici d'en rappeler les fondements historiques.

---

[50] Philippe Urfalino, « Décider en corps. Identité, réalité et mode d'être des corps délibérants », *Tracés. Revue de Sciences humaines*, n° 29, 2015.

[51] De nombreux travaux documentent ces opérations de contrôle, particulièrement importantes dans les facultés de droit (voir les articles publiés dans la *Revue d'histoire des facultés de droit*), mais aussi plus généralement dans un contexte où les universitaires (et les étudiants), sont suspectés d'appartenir à l'opposition républicaine. Cf. Jean-Claude Caron, *Générations romantiques : les étudiants et le Quartier latin, 1814-1851*, Paris, A. Colin, 1991.

Durant un long XIXe siècle, la décision ministérielle s'est appuyée essentiellement sur deux corps de hauts fonctionnaires impliqués directement dans la production des informations décisives en matière de gestion des enseignants. Il s'agit d'une part des recteurs, représentants de l'État dans les académies, et donc responsables pour une juridiction locale et d'autre part, des inspecteurs généraux, missi dominici du ministre au service duquel ils sillonnent le territoire national. Inspecteurs généraux et recteurs sont issus du monde enseignant, et sont obligatoirement docteurs pour les seconds depuis 1854[52].

Les recteurs, dans l'acception française contemporaine du terme (et à la différence de leurs homologues étrangers, le titre désignant généralement la personne qui se trouve à la tête d'une université), forment un corps créé dans le cadre de l'Université impériale de 1808, dont la fonction est de gouverner la circonscription administrative éducative qui leur est confiée au nom de l'État. Dans le périmètre de leurs compétences entrent le contrôle des établissements et de leurs corps enseignants, le visa des examens et la responsabilité de la collation des grades délivrés par les facultés de leur académie. En 1854, leur tutelle étroite sur les facultés est réaffirmée : « [le recteur] dirige personnellement et surveille […] les établissements d'enseignement supérieur »[53]. Il préside le conseil des facultés, puis le conseil de l'université créée en 1885 pour lui succéder[54], et ce jusqu'à la loi Faure de novembre 1968 qui créé la fonction de président d'université. Il est donc pendant plus d'un siècle et demi le principal interlocuteur du ministre à leur sujet, et reste encore de nos jours le représentant du ministère auprès d'elles. Il ne s'agit cependant pas d'une simple relation de subordination, le recteur exerçant le pouvoir délégué par l'État dans une logique descendante mais plutôt d'une position d'interface, caractérisée par la longévité des recteurs dans leur poste, au moins jusqu'aux années 1970, qui a pour conséquence leur intégration très étroite au monde des élites locales et leur implication dans la défense de l'université dont ils ont la charge[55].

Les inspecteurs généraux constituent la seconde modalité d'exercice du contrôle de l'État sur la profession académique. A la différence des recteurs, les inspecteurs généraux, dont la fonction est créée dès 1802, n'ont pas de

---

[52] Les ouvrages de références concernant ces deux corps sont : Jean-François Condette, *Les recteurs d'académie en France de 1808 à 1940*, tome I : *La formation d'une élite administrative au service de l'Instruction publique*, Paris, INRP, 2006 ; Guy Caplat et Bernadette Lebedeff-Choppin, *L'inspection générale de l'enseignement supérieur au XIXe siècle*, Paris, INRP, 2002. Ils s'accompagnent l'un et l'autre de dictionnaires biographiques et sont consultables en ligne : https://education.persee.fr/collection/inrp ; tous les éléments historiques mobilisés dans cette partie proviennent, sauf mention contraire, de ces ouvrages.

[53] Loi relative à l'administration académique, 14 juin 1854.

[54] Décret du 28 décembre 1885.

[55] Voir à ce sujet le chapitre 8 de Jean-François Condette, *Les recteurs d'académie en France de 1808 à 1940*, tome III : *Le recteur, l'École, la Nation, entre réalités scolaires locales et politiques éducatives nationales*, Paris, INRP, 2009.

compétences territoriales propres mais exercent leur magistrature sur la totalité des établissements d'enseignement. Une de leurs missions principales est d'ailleurs de développer une vision panoptique, ce qui leur permet de jouer un rôle de conseil en matière de déploiement/redéploiement des établissements d'enseignement supérieur sur le territoire national. Pour autant, leur statut est loin d'être assuré dans la première moitié du XIXe, leurs fonctions de contrôle étant souvent dévolues à des membres du Conseil royal de l'Instruction publique, envoyés en mission ponctuelle en province. Malgré cette histoire discontinue, ils conservent, durant tout le XIXe siècle, une fonction centrale de contrôle sur l'ensemble du dispositif éducatif, recteurs compris[56] et constituent à ce titre d'efficaces intermédiaires[57]. C'est le Second Empire qui fixe les cadres d'une véritable inspection générale de l'enseignement supérieur distincte (formée de 8 membres : trois pour les lettres, trois pour les sciences, un pour le droit et un pour la médecine[58]), « étroitement associée à la politique générale du ministère de l'Instruction publique »[59]. Il s'agit alors d'universitaires reconnus qui deviennent, du fait d'une administration encore très faible, les véritables opérateurs de la politique d'enseignement supérieur du ministère, instruisant les dossiers qui concernent l'enseignement supérieur, et en particulier donnant leur avis sur le personnel enseignant[60]. Depuis 1852, ils siègent au Conseil impérial de l'Instruction publique. Mais surtout, ils disposent d'une instance propre, le Comité des inspecteurs généraux, qui se réunit tous les 15 jours et discute selon un agenda fixé par le ministre, auquel il rend des avis.

Le rôle des recteurs et des inspecteurs généraux perd de l'importance à mesure que la profession universitaire s'affirme comme principale détentrice du monopole du jugement après 1880. Elle leur substitue un mode de contrôle centralisé basé sur des instances spécifiques et sur la procédure de double certification. Deux conseils concentrent les pouvoirs décisionnaires en matière de personnel : la Section permanente du Conseil supérieur de l'Instruction publique (CSIP)[61] et le Comité consultatif de l'enseignement public (CCEP)[62]. Ils siègent l'un et l'autre à Paris, sous la tutelle du ministre

---

[56] Guy Caplat et Bernadette Lebedeff-Choppin, *L'inspection générale de l'enseignement supérieur, op. cit.*, p. 48-49.

[57] Les facultés choisissent parfois de faire transiter leurs demandes de recrutement d'un candidat sur une chaire par le biais des inspecteurs généraux qui viennent les visiter. Voir par exemple le compte rendu de la visite de l'inspecteur général Lafferrière à la faculté des lettres de Rennes, 10 novembre 1851 ; AN F ^{17} 13 070.

[58] Décret créant un dispositif organique concernant l'Instruction publique, 9 mars 1852.

[59] Guy Caplat et Bernadette Lebedeff-Choppin, *L'inspection générale de l'enseignement supérieur, op. cit.,* p. 28. Les principaux éléments de l'histoire de cette institution proviennent de cet ouvrage.

[60] On en trouve de très nombreuses traces dans les rapports d'inspection conservés aux Archives nationales sous la cote F^{17} 13 070.

[61] Créé par la loi du 27 février 1880.

[62] Créé par un décret du 25 mars 1873.

ou du directeur de l'enseignement supérieur. Dès cette période, le principal fondement de leur légitimité réside dans l'élection par les pairs, complétée par un principe de nomination administrative pour une partie des membres, selon des règles définies réglementairement[63]. Les membres nommés doivent par ailleurs appartenir eux-aussi au corps enseignant, ou en avoir été membres. L'administration est y directement représentée, au travers du directeur de l'enseignement supérieur.

La répartition des compétences entre les deux instances renvoie à la hiérarchisation interne à la profession. La plus légitime, car émanant massivement du principe électif, est la Section permanente du Conseil supérieur de l'Instruction publique. Composée de neufs membres nommés par le ministre et de six autres qu'il choisit parmi les élus au CSIP, tous membres de l'enseignement supérieur, elle se réunit régulièrement en présence du ministre ou de son représentant. Elle regroupe les doyens des facultés parisiennes, l'administrateur du Collège de France, le vice-recteur de Paris, un membre de l'Académie des sciences, auxquels sont adjoint un doyen de faculté de province dans les années 1920. La nomination pour un mandat de quatre ans renouvelable explique sa grande stabilité et la concentration du contrôle aux mains d'un nombre limité d'individus[64]. Elle a en charge en particulier les propositions de candidatures aux chaires, les mutations et les créations et transformations de chaire, dans la continuité des procédures antérieures.

La seconde, le Comité consultatif de l'enseignement public (CCEP) est le prolongement du comité des inspecteurs généraux, auxquels ont été adjoints des membres supplémentaires choisis parmi les universitaires directement par le ministre. Il réunit 12 inspecteurs désignés par le ministre, le vice-recteur de l'académie de Paris, le directeur de l'ENS, un professeur de chacune des facultés parisiennes, un professeur du Collège de France, un professeur du Muséum d'histoire naturelle et les directeurs des différents ordres d'enseignement du ministère, auquel s'ajoute le vice-recteur de Paris quelques années plus tard. Tous sont nommés par le ministre pour une année renouvelable[65]. Les recteurs peuvent y être appelés pour siéger avec voix délibérative[66]. Ce comité est élu en totalité à partir de 1924, à la suite de sa réorganisation sous la forme d'un Comité consultatif de l'enseignement supérieur public, alors organisé sous la forme de 4 commissions qui correspondent aux quatre ordres de faculté. Il a la main sur les toutes autres nominations par le biais des listes d'aptitude et sur l'ensemble des

---

[63] Cf. Yves Verneuil, « Corporation universitaire et société civile : les débats sur la composition du Conseil supérieur de l'instruction publique pendant la Troisième République », *Histoire de l'éducation*, n° 140/141, 2014, p. 51-72 ; et Philippe Bongrand, « Savoirs et autonomisation de l'administration dans les réformes de l'Instruction publique sous Jules Ferry (1879-1883) », *Gouvernement et action publique*, n° 4, 2012, p. 115-137.

[64] Art. 2 de la loi relative au Conseil supérieur de l'Instruction publique, 27 février 1880.

[65] Art. 3 du décret relatif au Comité consultatif de l'enseignement public, 11 mai 1880.

[66] Décret concernant le comité consultatif, 15 décembre 1888.

promotions[67], selon des règles encadrées par des tableaux d'avancement annuels[68].

Après la Seconde Guerre mondiale, qui avait vu la suppression des deux instances, est créé un Comité consultatif de universités qui concentrent les prérogatives auparavant réparties entre Section permanente et CCESP. Après un dispositif transitoire de quelques mois[69], un décret du 19 décembre 1945 instaure un Comité consultatif des universités organisé en autant de divisions qu'il y a de facultés (4), chacune à son tour divisée en sections par grands champs disciplinaires. Ses membres sont élus pour les 3/4 au scrutin uninominal majoritaire à deux tours, le dernier ¼ étant nommés par le ministère. Ils ont la charge donner « donner leur avis sur toutes les questions concernant le personnel (…) et notamment sur l'inscription des candidats pourvus des titres réglementaires sur les listes d'aptitude » (art. 1) et concentre sur ces questions les compétences de la section permanente du CSIP et celles du CCESP : désormais, toutes les questions relatives aux carrières enseignantes académiques sont entre les mains d'une instance unique. Le rôle de chambre d'instruction dévolu avant-guerre à la section permanente du CSIP est désormais confié à la section permanente du nouveau Conseil de l'enseignement supérieur créé par le décret du 18 mai 1946. Il perd les compétences en matière de gestion des carrières, mais continue à être consultés lorsque des modifications réglementaires relatives à la profession académique sont envisagées.

Cogestion

Ces différentes instances partagent des caractéristiques communes : elles possèdent le monopole de la décision, rassemblent une fraction limitée hiérarchiquement dominante du corps professionnel et sont le lieu d'une interface efficace avec le pouvoir administratif et politique. S'il ne s'agit pas d'une situation spécifique à l'enseignement supérieur, d'autres secteurs de l'action publique étant gérés selon des modes identiques[70], c'est cependant un modèle qui interroge la nature de l'autonomie des universitaires.

La question du mode de relation qui existe entre la communauté universitaire et le pouvoir politico-administratif a fait l'objet de nombreux

[67] Décret portant réorganisation du comité consultatif de l'enseignement public, 5 décembre 1877 ; décret portant organisation du comité consultatif de l'enseignement public, 11 mai 1880, art. 8.

[68] Yves Verneuil, « De l'"omnipotence des bureaux" à la représentation du personnel : les organes de décision concernant l'avancement et les promotions dans l'enseignement secondaire entre 1808 et 1940 », *Histoire de l'éducation*, n° 145, 2016, p. 45-78.

[69] Cf. l'ordonnance relative à la nomination des professeurs de l'enseignement supérieur, 18 novembre 1944.

[70] Philippe Bezes *et al.*, « New Public Management et professions dans l'État : au-delà des oppositions, quelles recompositions ? », *Sociologie du travail*, n° 3, 2011, p. 307.

travaux, mettant en évidence les logiques structurelles de subordination des universités au pouvoir central[71]. Les questions relatives à la gestion des corps universitaires apparaissent plus complexes. La communauté académique se trouve dotée de procédures et d'instances qui garantissent, presque totalement, son monopole de jugement et d'arbitrage. Par le biais du doctorat, elle contrôle la délimitation de l'ensemble des prétendants, contrôle renouvelé par l'établissement des listes d'aptitude. En dehors de la nomination directe qui reste possible sur les chaires nouvellement créées, aucune nomination ne lui échappe, même si toutes ne sont faites, in fine, qu'à la suite de la décision ministérielle de suivre les recommandations qui lui sont faites. Mais on aurait tort d'imaginer deux espaces imperméables, ou même simplement mis en relation par la nécessité de valider une procédure d'avis/nomination. Le travail commun est très étroit, et les limites des compétences de chacune des parties variables, dans une configuration où la puissance politico-administrative est représentée par un membre originaire de la communauté académique et où les occasions d'interactions sont nombreuses.

Le rôle des instances dans l'instruction des dossiers et le conseil au ministre est une constante tout au long du XIXe siècle. Lors de sa création en 1852, le conseil des inspecteurs généraux avait pour fonction explicite de « donner [son] avis sur les questions que le ministre juge à propos de renvoyer à leur examen ». Cette fonction acquière une autre dimension quand les instances ne rassemblent plus que des membres du corps enseignant, la profession devenant de fait cogestionnaire avec l'administration. La nécessité de cette collaboration est explicitement rappelée par le ministre, Jules Simon, au moment de la création du CCEP, en 1873 :

> Ce comité sera composé de gens connaissant à fond la plus difficile et la plus minutieuse de toutes les matières, qui auront mérité dans l'administration, qui seront arrivés aux plus hautes places de l'enseignement, de l'Institut : par conséquent ils constitueront un corps considérable, de l'autorité duquel il ne faut pas dire que le ministre se raillera… Je puis dire que je ne connais pas un ministre qui, en présence d'un conseil ainsi constitué, ne sente qu'en accueillant pas son avis, il engage grandement sa responsabilité ; que c'est, au contraire, un grand honneur pour lui de marcher d'accord avec ce conseil, et de pouvoir, en sortant de ses fonctions, entendre dire à ceux qui l'ont conseillé qu'il a été fidèle à leurs inspirations, cette parole doit être regardée par lui comme la glorification de son administration[72].

Le principe en est posé : une instance qui rassemble autour d'une table des représentants des universitaires, de l'administration de l'Instruction publique et le ministre, au travers de ses directeurs d'ordre d'enseignement ; dispositif mis en œuvre de façon identique pour la Section permanente du CSIP. Il s'agit de disposer d'un collectif de travail, dont les réunions régulières, organisée selon un ordre du jour récurrent et produisant des

[71] Christine Musselin, *La longue marche des universités françaises*, Paris, PUF, 2001.
[72] Décret du 25 mars 1873 ; discours reproduit dans Beauchamp, tome II, p. 854-855.

relevés de décisions créé un espace où s'élabore une culture commune de la gestion des questions universitaires. On peut en retracer l'activité au travers des procès-verbaux conservés aux Archives nationales, pour la Section permanente et pour le CCESP, sous forme de gros volumes reliés[73]. Une partie d'entre eux n'était cependant pas communicable, ne permettant qu'une lecture par sondage. Malgré cette limite, la forme codifiée, répétitive et routinière de travail des comités s'impose à l'observateur, comme le sentiment d'un groupe engagé dans une procédure collaborative d'arbitrage, peu conflictuelle et cumulative. Je reviendrai dans le chapitre 4 sur la nature et les limites des informations fournies par ces sources en matière de contenu (justification des décisions)., mais il convient d'en souligner ici la très grande attention portée à l'organisation d'un agenda de travail dense, envisageant de nombreuses questions en sus de celles strictement relatives aux personnels, instruites avec beaucoup d'attentions. Pour le lecteur peu familier des fonctions occupées par les uns et les autres, il n'est pas toujours simple de déterminer, à la lecture de leurs arguments, leurs statuts particuliers. Cela s'explique aisément du fait que les fonctions administratives, qu'il s'agisse des postes d'inspecteurs généraux tant qu'ils existent ou de directeur de l'enseignement supérieur, sont occupées par des universitaires. Enfin, l'ordre du jour est aux mains du ministre, en fait du directeur de l'enseignement supérieur, et rares sont les propositions d'ajouts de la part des universitaires. On peut faire l'hypothèse d'une transmission en amont des questions qui n'auraient pas été prises en compte spontanément par l'administration, ce que certaines formulations laissent penser.

Le partage des compétences entre les deux conseils suit grossièrement une ligne qui distingue la gestion du corps enseignant (CCESP) des affaires générales (CSIP)[74], les textes précisant néanmoins le lien de subordination qui existe entre les deux, le CSIP pouvant solliciter l'avis du CCESP. Cette unité du cadre de la discussion perdure jusqu'à la fin des années 1960, tant que la Section permanente du Conseil de l'enseignement supérieur[75] et les divisions du Comité consultatif des universités [CC], qui succèdent aux instances de la IIIe République[76], continuent à se réunir avec[77] le directeur de l'enseignement supérieur. Le lien de subordination entre les deux instances reste sensible dans les années 1960, comme le montre par exemple une demande de la

[73] AN F^{17}* 2 284-2 285 et F^{17}* 2 300-2 305 pour le CCESP ; F^{17}* 3 251, F^{17}* 3 212-3 221, F^{17}* 3 286-3 301 pour le CSIP.

[74] Cependant, durant toute la période 1873-1919, il semble que le CCESP instruise en parallèle de nombreux dossiers relatifs aux programmes de cours ou aux examens par exemple ; AN F^{17}* 2 284-2 285 par exemple.

[75] Créé par la loi n° 46-1084 du 18 mai 1946, le Conseil de l'enseignement supérieur reprend l'essentiel des prérogatives du CSIP relatives à cet ordre d'enseignement.

[76] Et conservent largement toutes leurs prérogatives d'avis et de conseil, et leur lien de subordination (décret n° 65-1053 du 19 novembre 1965).

[77] Le choix de la proposition « avec » plutôt que de la formule « en présence de » a bien pour objet de souligner la situation de cogestion.

Section permanente que la création des nouvelles sections du CCU et la nomination de leurs membres ne se fassent qu'après qu'elle ait donné un avis conforme[78].

Le directeur de l'enseignement supérieur préside l'ensemble de ces conseils : la Section permanente du CSIP et le Comité consultatif de l'enseignement supérieur public avant la Seconde Guerre mondiale, la Section permanente du Conseil de l'enseignement supérieur et les divisions du Comité consultatif des universités après 1945. Pour autant que les archives puissent l'attester (pour mémoire, elles sont pour le moins lacunaires), il est bien présent à ces réunions, dont la régularité lui impose d'y dédier un temps considérable qui renvoie directement à leur fonction de pilotage général des questions de politique universitaire. Si les réformes introduites par la loi Faure de 1968 (substitution d'un CNESER sans section permanente au Conseil de l'enseignement supérieur, apparition de la Conférence des présidents des universités) mettent fin à cette pratique de cogestion articulée à des conseils de petite taille, on note encore de façon régulière la pratique de la présence d'un représentant du ministère est encore courante au Comité consultatif des universités dans les années 1980[79].

Si l'on s'intéresse aux procès-verbaux de ces assemblées, on peut décrire une relative constante dans la façon dont s'organise la relation. Sur les affaires individuelles, concernant les propositions de nomination ou de promotion, le directeur intervient rarement. En revanche, il est l'interlocuteur direct de toutes les demandes de création de chaires, en raison de l'implication financière et des effets de structuration du paysage universitaire que de telles décisions impliquent[80]. Il s'agit même parfois d'une occasion de rappel à l'ordre sur les prérogatives des uns et des autres : ainsi, au sujet de l'ordre dans lequel des chaires doivent être créées à la faculté des sciences de Paris, et alors que les membres du comité interviennent pour donner leur avis, Gaston Berger, directeur de l'enseignement supérieur, « précise qu'il n'appartient pas au Comité consultatif des universités de se prononcer sur l'ordre de priorité de telle ou telle création » ; mais ajoute-t-il, il peut émettre des vœux pour des création[81]. Les décisions appartiennent bien à la direction de l'enseignement supérieur, et on ne trouve guère de traces d'opposition de la part des universitaires présents. De la même façon, les prises de position en matière de politique générale ne doivent pas être discutées dans cette enceinte. Jean Sirinelli, directeur de l'enseignement supérieur, en réponse à

[78] Cf. par exemple le procès-verbal de la réunion de la section permanente du Conseil de l'enseignement supérieur, 19 décembre 1967 ; AN 19770496/8.

[79] Christine Musselin et Sophie Blanchet, *Gestion des carrières universitaires et organisation disciplinaire. Les sciences historiques*, rapport du CSO, mai 1996.

[80] Voir les procès-verbaux des séances de la division des sciences du CCU des années 1950 ; AN F^{17} 17 589.

[81] Comité consultatif des universités, division des sciences, procès-verbal de la séance des 3 et 4 juin 1954, p. 3 ; AN F^{17} 17 589.

une remarque de Marc Zamansky, doyen de la faculté des sciences de Paris qui estime que le ministère fait « preuve d'une précipitation brouillonne et fâcheuse » dans ses projets de réforme, « invite ses collègues, devant cette situation, à garder leur sang-froid et les exhorte, en leur qualité d'universitaires à continuer à faire vivre l'Éducation nationale. La ténacité dit-il est la vertu principale pour venir à bout de la mission qui leur est confiée »[82]. Il est assez frustrant pour le chercheur de ne pas pouvoir poursuivre plus systématiquement l'investigation concernant les modalités du travail de cogestion entre les universitaires et l'administration faute d'archives. Cependant, j'ai été frappée par la très grande continuité formelle qui transparaît dans les traces des différentes époques, et qui laisse supposer la formation d'une culture administrativo-universitaire spécifique entre les années 1880 et la fin des années 1960.

Cette pratique de cogestion des affaires, et en particulier de celles concernant les personnels, tend à fixer un cadre de travail : les bureaux de la direction de l'enseignement supérieur instruisent les dossiers et dressent la liste des questions qu'ils proposent à la discussion au sein des conseils ; ceux-ci en tant que représentants du collectif professionnel confèrent aux décisions prises en articulation avec l'administration une légitimité forte en régime de travail normal. En revanche, lorsqu'il s'agit d'entreprendre des modifications ou des réformes de structures, qui peuvent en particulier avoir des conséquences sur le mode de fonctionnement desdits conseils, la direction de l'enseignement supérieur élargit son périmètre de consultation. Les années 1960, étudiées en détail dans le chapitre 6, constituent une période particulièrement intéressante pour observer les transformations à l'œuvre dans ces pratiques de cogestion héritées des débuts de la IIIe République. L'un des projets porte sur la réforme du Comité consultatif des universités, qui est évidemment consulté par le ministère sur ce sujet. Mais des avis sont pris également auprès d'autres interlocuteurs, des personnalités choisies pour leur représentativité (doyens ou présidents d'association professionnelles). S'y ajoute un nouvel interlocuteur au travers des syndicats, cependant sur un mode encore très mineur. Malgré cette ouverture, les discussions engagées par le directeur de l'enseignement supérieur de l'époque, Pierre Aigrain, avec la Section permanente du Conseil de l'enseignement supérieur et les bureaux des divisions du Comité consultatif occupent une place prépondérante dans les archives concernant la réforme.

Il convient de s'arrêter sur le profil des universitaires engagés dans cette pratique de travail étroit avec l'administration, potentiellement génératrice d'un pouvoir important sur le fonctionnement du groupe professionnel dans son ensemble et la définition de la norme professionnelle. Le principe des nominations au CCEP avant 1924 et d'une partie des membres de la Section permanente constitue aussi une façon pour le pouvoir

[82] Comité consultatif des universités, division des sciences, procès-verbal de la séance du 20 juin 1969 ; AN 19770496/7.

administratif de s'assurer un instrument de travail conforme à ses projets, et qui lui permet de mettre en œuvre ses réformes. On peut l'observer lors de l'important épisode réformateur des années 1880-1890, quand les instances sont largement peuplées d'universitaires engagées durant la décennie précédente dans le lobby réformateur qu'est la Société pour l'étude des questions d'enseignement supérieur comme Michel Bréal, Gaston Boissier et Gaston Paris [83], dont est également issu Louis Liard, directeur de l'enseignement supérieur. La revue de la Société, la *Revue internationale de l'enseignement*, publie d'ailleurs indifféremment les universitaires sans fonctions, les membres des différentes instances ou encore le directeur de l'enseignement supérieur[84]. Une configuration proche se reproduit dans les années 1960 quand le directeur de l'enseignement supérieur, Pierre Aigrain, comme un certain nombre des membres de la Section permanente du Conseil de l'enseignement supérieur, sont des anciens participants au Colloque de Caen de 1956 et surtout des participants actifs de celui de 1966[85].

On peut distinguer deux types de pratique : l'une ressortissant du lobbyisme scientifique, telle qu'on la retrouve dans le type de relations interpersonnelles et de réseaux qui ont abouti à la mise en place de la DGRST au début des années 1960[86] ou encore dans les interactions personnalisées entre le directeur de l'enseignement supérieur et des membres de la communauté universitaire, comme l'étudie en détail Charles Mercier pour René Rémond dans les années 1970[87]. Cette pratique engage aussi bien des collectifs, les associations en faveur du développement de la recherche scientifique des années 1950[88] que des individus. Mais cela ne délimite pas le périmètre des interactions, qui dépasse l'interconnaissance pour mobiliser les relais qui semblent légitimes. Ainsi, selon le témoignage de Georges Amestoy, inspecteur général chargé dans les années 1960 de l'administration générale et des affaires sociales du ministère de l'Éducation nationale, puis conseiller de Christian Fouchet en 1968, « l'administration soumet, traditionnellement à ces instances [conseils de faculté ou d'université, CCU], des questions qu'elle

---

[83] Roger L. Geiger, « Prelude to Reform: The Faculties of Letters in the 1860's », *Historical Reflections / Réflexions historiques*, n° 2/3, 1980, p. 337-361.

[84] François Picavet, « La Société d'enseignement supérieur, 1878-1903 », *Revue internationale de l'enseignement*, 1903, p. 481-502.

[85] De nombreux détails sur la communauté des physiciens concernés dans Pierre Verschueren, *Des savants aux chercheurs. Les sciences physiques comme étier (France, 1945-1968),* thèse d'histoire, université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, 2017.

[86] Cf. Jérôme Aust et Emmanuelle Picard, « Gouverner par la proximité. Allouer des fonds à des projets de recherche dans les années 1960 », *Genèses*, n° 1, 2014, p. 7-31 ; et Alain Chatriot et Vincent Duclert (éd.), *Le gouvernement de la recherche. Histoire d'un engagement politique, de Pierre Mendès France à Charles de Gaulle (1953-1969)*, Paris, La Découverte, 2006.

[87] Charles Mercier, *Autonomie, autonomies. René Rémond et la politique universitaire aux lendemains de Mai 68*. Paris : Publications de la Sorbonne, 2015.

[88] De nombreux développements dans Pierre Verschueren, *Des savants aux chercheurs, op. cit.*

n'est juridiquement pas tenue de leur présenter. [...] L'habitude s'est même prise de soumettre dans leur forme juridique finale (projets de décrets ou d'arrêtés) les textes préparés par l'administration centrale à l'ensemble des facultés intéressées. De ce point de vue, cependant, une orientation restrictive s'est récemment manifestée, qui tendrait à ne saisir les facultés que sur des questions de principe, les textes réglementaires eux-mêmes n'étant ensuite soumis qu'aux instances nationales dont la consultation est juridiquement obligatoire. La nuance est quelquefois, cependant, difficile à définir entre les idées et les textes qui les matérialisent mais il est naturel que l'administration tienne à faire cette distinction. De toute manière, dans une consultation générale, les avis recueillis sont tellement nombreux, divers et nuancés que, la plupart du temps, ils laissent le pouvoir central très largement libre de son choix »[89].

C'est de cette façon qu'est lancée par Pierre Aigrain la consultation sur la question de la réforme du CCU peu après son arrivée à la direction de l'enseignement supérieur. A la fin de l'année 1966, un certain nombre d'interlocuteurs sont récipiendaires des premières propositions de modifications du décret[90]. Les correspondances retrouvées dans les archives nous informent sur les modalités pratiques des négociations entre l'administration et les corps académiques. Ceux-ci sont représentés à différentes échelles, tout au long du processus. Si certains individus parlent à titre personnel, la grande majorité le fait au nom d'une fonction (doyen par exemple, membre du CCU), de la responsabilité dans une association professionnelle ou dans un syndicat. Les deux modalités d'interaction sont présentes dans les archives : correspondances envoyées en nom propre, et non en qualité de représentant d'une communauté (mais cela peut être aussi le cas d'une communauté non élective), mention de rencontres (passage au ministère lors d'un séjour à Paris), déjeuner... un exemple de formulation classique, en ouverture d'un courrier « je me permets de revenir sur un point que j'ai seulement effleuré au cours du déjeuner de mercredi dernier »[91] ; correspondance mettant en évidence une consultation systématique (tous les doyens[92]) ou un processus de travail sur le long terme (avec les syndicats[93]).

---

[89] Georges Amestoy, *Les universités françaises, op. cit.*, p. 308-309. Amestoy est alors directeur chargé de l'administration générale et des affaires sociales du ministère de l'Éducation nationale.

[90] Direction de l'enseignement supérieur, note du 12 décembre 1966 ; AN 19770496/6.

[91] Lettre du doyen de la faculté des sciences de Nice au directeur de l'enseignement supérieur, 11 décembre 1965 ; AN 19770496/6.

[92] Lettre du ministre de l'Éducation nationale aux recteurs et aux doyens, au sujet du projet de réforme du CCU, 2 octobre 1967 ; AN 19770496/7. Même s'il semble qu'il ait pu y avoir parfois des oublis : ainsi, le doyen de la faculté des lettres de Montpellier écrit, sous couvert du recteur, pour déplorer avoir appris « par ouï-dire » le projet de réforme du CCU et ne pas avoir été consulté ; lettre du doyen de la faculté des lettres de Montpellier [H. Gallet de Santerre] à la direction de l'enseignement supérieur, 26 octobre 1967 ; AN 19770496/7.

[93] Lettre du bureau national du SNESup [B. Herszberg] à la direction de l'enseignement supérieur, 9 février 1967 ; AN 19770496/8.

Par la suite, les modalités d'articulation ne semblent plus se faire au travers de cette communauté de travail reposant sur une proximité externe mais selon un mode plus atomisé où l'on voit intervenir d'une part davantage de personnalités sollicitées ou sollicitatrices sur un mode individuel, et des nouveaux acteurs collectifs engagées dans des discussions qui prennent la forme de négociations plus classiques[94] : les syndicats [voir encadré], la Conférence des présidents d'universités[95]. La présence du directeur de l'enseignement supérieur ou de son représentant dans les réunions des sections du CCU est encore réglementairement prescrite au début des années 1970[96], mais faute d'archives il est difficile de savoir s'il y a bien participé dans un contexte de forte augmentation du nombre des sections (réforme de 1969). A partir de 1972, les décrets rappellent que le ministre ou son représentant préside le CCU à l'exception des réunions de sections, qui s'autonomisent alors de la tutelle administrative directe. Cette mise à distance est rendue possible et nécessaire par deux éléments distincts : d'une part, comme je viens de l'évoquer, le nombre des sections a fortement augmenté passant de 10 pour les sciences et les lettres avant 1969, à 30 en 1970 et 42 en 1972, rendant impossible matériellement que le directeur de l'enseignement supérieur ou son représentant puisse y assister ; mais aussi parce que la suppression des chaires par la loi Faure lève la contrainte forte qui s'imposait au pouvoir administratif de garder un contrôle étroit à leur sujet.

[94] Les travaux sur la mise en place de la loi Faure rendent bien compte de cette forme de travail en place dans les années 1970 : cf. Charles Mercier, *Autonomie, autonomie*s, *op. cit.* ; et Arnaud Desvignes, *Vers l'autonomie des universités en France. Les acteurs universitaires, politiques et syndicaux face à la réforme, 1968-1984*, thèse d'histoire, université Paris IV, 2016.

[95] Une thèse en cours donnera des éléments complémentaires aux travaux évoqués à la note précédente : Etienne Bordes, *La Conférence des présidents d'université (1969-2007). Une socio-histoire du gouvernement des université*, thèse d'histoire en préparation, université Toulouse 2 Le Mirail- ENS de Lyon.

[96] Article 2 du décret du 10 mai 1969 relatif au Comité consultatif des universités : « le bureau de chaque réunion comprend, outre le directeur de l'enseignement supérieur ou son représentant ». En 1970, un nouveau décret est pris, uniquement pour modifier la mention du titre du directeur de l'enseignement supérieur qui est devenu entre-temps directeur des enseignements supérieurs.

Syndicalisation et formes associatives

Un des éléments de la professionnalisation peut être envisagé au travers des investissements collectifs, particulièrement tardifs dans le cas français. S'il n'est pas nécessaire pour les universitaires de se rassembler afin d'obtenir reconnaissance de leurs statuts, ceux-ci préexistant au processus de professionnalisation, ils n'en vont pas moins, dans un second temps, investir ce mode de représentation professionnelle. Malgré la loi Waldeck-Rousseau de 1894, les fonctionnaires n'ont pas le droit, dans un premier temps, de se fonder un syndicat. C'est donc d'abord sous la forme d'associations que s'opèrent les regroupements professionnels, organisés autour des disciplines ou d'objets de recherche, qui se fondent avant la Première Guerre mondiale[97]. On recense 17 créations pour la seule discipline historique entre 1880 et 1914, dont 9 entre 1900 et 1914[98]. Les sociétés savantes fondées dans le dernier quart du XIXe siècle, comme la Société mathématique de France (1872) ou la Société française de physique (1873) s'affirment comme les lieux des prises de position collective au sein de la corporation enseignante intégrant dans un même dispositif enseignement supérieur et secondaire.

La différenciation entre le secondaire et le supérieur se produit plus lentement dans le cadre associatif que dans l'espace réglementaire, signe du maintien sur le long terme d'une forte homologie fonctionnelle entre les deux ordres d'enseignement. Les associations disciplinaires strictement réservées aux membres de l'enseignement supérieur voient majoritairement le jour dans les années 1960. Comme exemples parmi d'autres on peut citer l'Association des germanistes de l'enseignement supérieur en 1967, la Société des anglicistes de l'enseignement supérieur en 1961, et les quatre associations professionnelles des historiens : l'AHCESR (histoire contemporaine) en 1965, la SoPHAU (histoire ancienne) en 1966, la SHMESP (histoire médiévale) et l'AHMUF (histoire moderne) en 1967. Les disciplines relevant des facultés des sciences conservent pour leur part des associations non distinctives entre secondaire et supérieur, comme les deux sociétés mentionnées au paragraphe précédent ou l'Association des professeurs de biologie et de géologie fondée en 1911 ou la vétérante Association botanique de France créée en 1854. Il est intéressant de souligner la nécessité de distinction ressentie par les associations des disciplines encore étroitement liées à l'enseignement secondaire que sont les humanités, quand la question ne semble pas se poser en sciences expérimentales où la séparation s'est opérée depuis près d'un

[97] Clémence Cardon-Quint et Renaud Enfert (d'), « Militantisme et identité professionnelle enseignante : les associations de spécialistes en perspective », *Histoire de l'éducation*, n° 142, 2014, p. 11-52.

[98] Cf. les données récoltées dans le cadre du programme ERC « Representations of the Past: The Writing of National Histories in Europe 1800-2005 » et accessibles en ligne : http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/?q=nhist-associations.

siècle. Les disciplines plus récemment institutionnalisées ont à leur tour créé leur association comme l'Association des sociologues enseignant-es du supérieur en 1989. La logique associative s'inscrit dans le cas français comme un fractionnement croissant du cadre scientifique, amenant à une multiplication des groupes autour de thématiques ou d'objets étroits (deux associations d'historiens du monde rural, une association d'histoire économique, une autre d'histoire urbaine…), ou dans des logiques de positionnements politiques divergents (ainsi de l'AFS et de l'ASES). Ces associations fonctionnent comme des lobbys professionnels au niveau des juridictions intermédiaires que constituent les disciplines. Elles interviennent quand il s'agit d'en défendre le périmètre d'enseignement et donc de carrière mais jouent en revanche un rôle très faible dans l'organisation du marché du travail académique comme le font leurs homologues étrangères[99]. Cette divergence de fonction s'explique par l'existence d'une instance de régulation professionnelle (le CCU puis le CNU) organisée par discipline qui monopolise les attributions en la matière. Dans un tel contexte, les associations professionnelles peinent à asseoir leur légitimité comme pivot des disciplines, si ce n'est en amont pour obtenir leur reconnaissance comme nous le verrons dans le chapitre 5.

Du fait de leur parcellisation et de leur position de second plan dans l'espace de régulation des carrières, ces associations n'ont que marginalement joué un rôle dans la défense corporatiste de la profession, fonction qui a été progressivement remplie par les syndicats qui se développent à partir de l'entre-deux-guerres. Le Syndicat confédéré des membres de l'enseignement supérieur, affilié à la CGT, naît en 1929 et recrute essentiellement des membres des facultés des lettres et des sciences, souvent parmi les plus jeunes, les moins parisiens et les plus précaires (nombre de syndiqués sont alors des boursiers de la Caisse nationale des sciences[100]). Il devient le SNESRS (Syndicat national de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique vers 1939, avant de se scinder en 1956 entre le SNES et le SNCS, sanctionnant une coupure entre deux types de professionnalités, adossées à deux groupes distincts. La création du SNCS marque la mise sur agenda de la question de la carrière et donc de la profession autonome de chercheurs. L'enjeu est dans une lutte interne, dans laquelle les chercheurs sont les dominés, instrumentalisés par les universitaires dont seule la carrière est reconnue. C'est particulièrement sensible dans le cas de disciplines jeunes et mal représentées dans le champ académique (génétique, biochimie, physique

[99] On trouve une bonne illustration de cette divergence de fonctionnement, au sujet de la discipline historique, dans le travail de Gabriele Lingelbach, *Klio macht Karriere. Die Institutionalisierung der Geschichtswissenschaft in Frankreich und den USA in der zweiten Hälfe des 19. Jahrhunderts*, Goettingen, Vandenhoeck und Ruprecht, 2003.

[100] Martine Sonnet, « Faire de la recherche son métier ? », *Revue d'histoire des sciences humaines*, n° 34, 2019, p. 125-154.

nucléaire, sociologie,…)[101]. Le SNESup issu de la fusion de 1956 semble le principal syndicat à intervenir régulièrement auprès de la direction de l'enseignement supérieur dans les années 1960. Il est encore d'une taille modeste et croît brutalement avec 1968, tout comme les deux autres syndicats déjà existants mais encore peu visibles que sont le SGEN-CFDT et la Fédération des syndicats autonomes[102]. De nouvelles formes d'associations de type corporatives se développent dans les années 1970 (l'AUPEL qui dérive de l'alliance d'anciens membres du SGEN et de l'Autonome, mais qui ne dure que quelques années) et Qualité de la science française [QSF] fondée en 1983 par Laurent Schwartz, en même temps qu'une représentation FO se met en place[103]. Le rôle croissant des syndicats dans les discussions relatives aux personnels enseignants du supérieur sera analysé dans les chapitres 6 et 7.

Un système pyramidal

L'examen des compétences et des procédures mises en œuvre dans le travail de ces instances permet de comprendre la construction d'un mode de pilotage des universitaires spécifique à la France, étroitement articulé à l'architecture d'ensemble du système et au projet jacobin d'organisation de l'enseignement supérieur.

En 2012, lors des Assises nationales de l'enseignement supérieur et de la recherche, le comité de pilotage a transmis pour discussion 121 propositions aux participants, parmi lesquelles figurait au n° 106 la suppression du dispositif de qualification aux fonctions d'enseignant-chercheur. Comme je l'ai montré au chapitre précédent, cette procédure atypique au regard de ce qui se pratique à l'étranger, a constitué un élément central dans l'affirmation de l'autonomie professionnelle des universitaires à la fin du XIXe siècle. Ce faisant, elle a légitimé un mode de gestion organisé selon une structure hiérarchique centralisé, en concordance avec la toute-puissance du ministère vis-à-vis d'universités sans autonomie, qui s'appuie par ailleurs sur un ensemble d'éléments justificatifs dont il convient de souligner la pérennité (voir à ce sujet la partie du chapitre 7 consacrée à la question de la définition de l'universitaire). Articulant pratiques et discours, l'une des constantes principales concerne la tension entre Paris et la province.

---

[101] Cf. Michel Pinault, « Naissance et développement du SNCS-FEN : le syndicalisme comme reflet et agent de la professionnalisation des « chercheurs scientifiques », *in* Laurent Frajerman *et al.* (éd.), *La Fédération de l'Éducation nationale (1928-1992). Histoire et archives en débat*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2010, pp. 59-69.
[102] Jeffrey Tyssens, « Le SNESup et les événements de 1968 », *Le Snesup*, n° 566, 2008.
[103] Jean-Yves Mérindol, « Les universitaires et les élections professionnelles », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 86-87, 1991, p. 85-91

Une double certification ou le monopole du contrôle

Jusqu'aux réformes républicaines, et particulièrement à certaines périodes comme la Restauration et le Second Empire, l'essentiel du contrôle sur le corps enseignant concernait les opinions politiques et les mœurs[104]. Il n'était pas rare qu'un universitaire critique vis-à-vis du pouvoir politique soit interdit d'exercice ou muté d'office par le ministre[105]. Les carrières sont intégralement aux mains des membres du Conseil royal de l'Instruction publique depuis la Monarchie de Juillet, membres nommés, qui ne sont pas toujours enseignants, même si sont mis en place des tableaux et de listes d'avancement, destinés à encadrer le pouvoir de ces membres inamovibles[106]. Les recteurs sont directement sollicités pour donner un avis individuel et motivé sur les enseignants des facultés de leur ressort[107], sur les nominations et les mutations ; et sont impliqués dans un contrôle étroit de l'activité d'enseignement[108]. Après l'arrivée des Républicains au pouvoir, les recteurs conservent certaines de leurs prérogatives comme le rappelle une circulaire de 1882 :

> « Aucune de ces questions ne doit vous laisser indifférent : vous êtes responsables du progrès des études dans les facultés et dans les écoles de votre ressort. Vous devez tout y connaître par le détail : rien ne doit s'y faire sans que vous en ayez conféré avec des maîtres pleins de bon vouloir (…). Leur liberté est entière ; ils expriment leur opinion ; vous ne pouvez l'examiner qu'avec sympathie, et je suis sûr que cet examen se terminera toujours par des résolutions favorables au bien du service »[109].

Une décennie plus tard, c'est selon le même principe qu'ils sont désignés comme président du conseil de l'université de leur ressort académique, par la loi de 1896[110]. En matière de personnel, ils continuent à

---

[104] La surveillance politique ne disparaît pas totalement sous la IIIe République. On en retrouve trace dans une circulaire du 11 août 1902, par exemple, qui demande aux recteurs de signaler tous les « incidents politiques » dans lesquels seraient impliqués des membres de l'enseignement supérieur.

[105] « Désormais, le droit de nommer et de révoquer les professeurs appartient sans contestation au gouvernement, et l'inamovibilité n'est acquise qu'au fonctionnaire irréprochable et dévoué, à quelque degré de la hiérarchie qu'il se trouve », circulaire du 9 mars 1852.

[106] Réformes de Salvandy en 1837 et en 1847. Cf. Yves Verneuil, « De l'« omnipotence des bureaux », art. cit.

[107] Circulaire demandant des renseignements sur le personnel des établissements d'enseignement supérieur, 30 juin 1856.

[108] Instruction relative à l'exécution du règlement du 27 février 1858 sur les facultés, 15 mars 1858.

[109] Circulaire relative aux programmes des cours d'enseignement supérieur, 26 juin 1882.

[110] Jean-François Condette, « Réformer l'Enseignement supérieur français. L'action du recteur d'académie (1896-1968) », *Carrefours de l'éducation*, n° 1, 2016, p. 99-115.

intervenir en tant que conseil de la puissance publique en proposant les doyens à la promotion et donnant systématiquement leur avis sur toutes les propositions que ces derniers soumettent à propos des professeurs de leur faculté[111]. Quarante ans après le texte initial de 1840, leur rôle central dans l'autorisation de soutenance des thèses est confirmé[112], même si leur décision est dorénavant susceptible d'appel devant une commission spéciale nommée par le ministre, dont l'avis sera discuté par la section permanente du CSIP[113]. Ils ont la responsabilité de veiller à la constitution des jurys de doctorat, en liaison avec le doyen de la faculté concernée[114] ; de donner le permis d'imprimer après réception du ou des rapports sur la thèse[115] ; de transmettre le rapport au CSIP qui le valide[116], procédure que l'on retrouve encore à l'identique en1880[117]. Et c'est encore le recteur qui autorise, en 1941, à remplacer la thèse complémentaire par un mémoire ou un travail imprimé[118]. Ce sont eux enfin qui ont la charge de recevoir et de transmettre, avec « tous les renseignements de nature à éclairer le Comité [CCEP] »[119], les candidatures aux postes de maîtres de conférences.

Les inspecteurs généraux sont également sollicités pour le contrôle des enseignements, afin d'assurer la cohérence et la normalisation des cursus, et de prescrire les modalités scientifiques des cours[120]. Loin d'être rejetée par les universitaires eux-mêmes, cette centralisation normative est même chaleureusement appelée de leurs vœux et ses vertus mobilisées dans différents argumentaires. Au sujet des programmes de cours des facultés par exemple, Egger, membre du Comité consultatif de l'enseignement supérieur public écrit en 1878 : « on peut souhaiter que ces programmes soient tous rédigés d'après une méthode commune qui n'ôte rien d'ailleurs à la juste liberté des maîtres savants et qui presque tous sont déjà éprouvés par une longue pratique. C'est surtout dans le sein d'une même faculté qu'on aimerait

---

[111] Procès-verbal de la Section permanente du CSIP, avril 1892 : AN F^{17}* 3 292 ; et décret relatif aux chargés de cours complémentaires et maîtres de conférences des facultés des lettres et des sciences, 25 mars 1908.

[112] Circulaire relative aux épreuves du doctorat ès sciences, 8 mai 1880.

[113] Article 20 du décret relatif au régime des établissements d'enseignement supérieur, 30 juillet 1883.

[114] Circulaire relative aux épreuves du doctorat ès sciences, 8 mai 1880.

[115] Circulaire relative à la composition du jury pour les thèses de doctorat dans les facultés des lettres, 1er août 1882.

[116] Règlement relatif aux examens du doctorat ès lettres, 17 juillet 1840.

[117] Circulaire relative aux épreuves du doctorat ès sciences, 8 mai 1880.

[118] Décret relatif au doctorat ès lettres, 16 mars 1941.

[119] Circulaire relative à l'exécution du décret du 28 décembre 1885 sur l'organisation des facultés et des écoles d'enseignement supérieur, 31 décembre 1885.

[120] On en trouve différents exemples dans les rapports annuels qu'ils rédigent au sujet des programmes des cours des facultés dans les années 1860-1880. Cf. AN F^{17} 13 157.

à voir, par le concert naturel d'esprits appelés à la même profession, les programmes se renfermer dans des cadres semblables ou peu différents »[121].

En revanche, la régulation de l'entrée dans le corps enseignant ne fait plus désormais partie de leurs prérogatives directes et relèvent, à partir des années 1880 comme je l'ai déjà évoquée, des seuls universitaires membres de la Section permanente et du CCESP. Pour autant, ce transfert de responsabilité ne s'est pas affranchi de la logique d'un contrôle centralisé, qui s'avère au contraire durablement confirmé. Les universités créées en 1896 ne disposent pas davantage que les facultés du XIXe siècle du contrôle sur le recrutement de leur corps enseignant. Concernant les nominations sur les chaires, l'intervention de la Section permanente est déterminante. Si selon les décrets, les facultés sont invitées à proposer une liste de deux noms, qui sera présentée concurremment avec celle émanant de la Section permanente, l'ordre de la procédure nous informe sur la hiérarchie réelle des pouvoirs. Les propositions de la faculté sont faites en amont, transmises avec des justifications à la Section permanente[122]. Celle-ci les étudie et produit ses propres rapports en vue d'établir sa propre liste de propositions. Lorsque les archives de ses délibérations sont consultables, sous forme de notes lapidaires au sein des procès-verbaux ou de minutes des séances, elles mettent en évidence une discussion qui s'appuie en premier lieu sur les rapports des membres de la Section, ceux des facultés étant rarement mentionnés. Cela ne signifie pas pour autant que les propositions de la Section permanente soient en contradiction avec celles des facultés, et la règle semble être plutôt à une convergence des propositions. Au début des réformes, la Section permanente demande parfois des compléments d'informations au doyen ou à l'inspecteur général, quand les profils des deux candidats sont très proches, et parfois propose une substitution sur l'un de candidats de la liste du conseil de faculté (c'est le cas en géologie à la faculté

[121] Lettre de Egger, membre du CCEP au ministre de l'Instruction publique, 4 octobre 1878 ; AN F^{17} 13 157.

[122] On peut souligner que cette transmission ne se fait sans doute pas toujours dans les formes puisque plusieurs circulaires en rappellent la nécessité : le 19 février 1881, il est précisé que toute présentation de candidat doit « être précédée de rapports détaillés sur les candidats et de la discussion des titres [...]. Les rapports rappellent la carrière de chaque professeur, apprécient les travaux qu'il a publiés et montrent comment les aptitudes et les connaissances spéciales dont il a fait preuve le désignent pour la chaire qui est vacante ». Puis, le 15 juillet 1921, le directeur de l'enseignement supérieur précise à nouveau sa composition : « le procès-verbal de la séance du Conseil de la faculté, avec le détail des scrutins ; un rapport du doyen résumant les opinions émises dans le conseil de la faculté et les raisons qui ont décidé la faculté dans son choix ; une note faisant connaître les résultats de la consultation des spécialistes, si la faculté a jugé opportun de procéder à une consultation de ce genre », occasion de rappeler par ailleurs aux recteurs, destinataires de la circulaire, qu'ils doivent impérativement y joindre leur avis.

des sciences de Grenoble en décembre 1882)[123]. Mais quand elle a lieu, elle concerne la seconde place (Seignobos est ainsi substitué à Cons, maître de conférences à la faculté des lettres de Montpellier, pour la seconde place des présentations à la chaire d'histoire de Rennes par Michel Bréal en mai 1882)[124]. On trouve parfois la mention « après avoir entendu l'énumération des titres des candidats rappelés dans les rapports de la faculté, la section présente… »[125] ; ou bien « après avoir entendu les observations de MM. Dumont et Fustel de Coulanges sur les titres des candidats, la section présente… »[126]. Les décennies suivantes n'apportent pas de changement majeur à cet équilibre global. Rares sont les fois où les candidats proposés par les facultés, pour une vacance de chaire, comme pour un titre de professeur-adjoint ou de professeur sans chaire ne sont pas soutenus, dans le même ordre, par la Section permanente. Et quand c'est le cas, on est bien en peine d'en déterminer les causes du fait de l'usage systématique de formules lapidaires : « M. X donne pour chacune d'elles lecture des rapports sur les divers candidats, et après avoir échangé quelques observations, la section par des scrutins successifs fait la présentation suivante » et « rapport défavorable, les titres ne paraissent pas suffisants »[127]. Parfois cependant, un membre de la Section permanente intervient pour exposer son opposition au choix du conseil de la faculté. Il peut s'agir d'un membre qui est alors juge et partie, membre d'une part du conseil de la faculté, d'autre part de la commission permanente, position qui lui permet de remettre en cause les décisions de la première qu'il n'approuvait pas. On en trouve un exemple en février 1904 autour de la présentation pour la chaire de géologie de la faculté des sciences de Paris[128] : Darboux prend la parole pour s'opposer à l'ordre de présentation de la faculté ; il défend le second candidat, pour lequel il avait voté au conseil de la faculté, dénonçant le choix par cette dernière du suppléant à la chaire présent sur place. A l'issue d'un court débat, le directeur de l'enseignement supérieur, Charles Bayet, rappelle que s'« il est toujours grave de réformer les présentations d'une faculté. La section a le droit d'intervenir et de mettre son veto lorsqu'elle croit qu'il y a eu une injustice et que la faculté s'est laissée influencer par des considérations étrangères à la science et aux

[123] Minutes du procès-verbal de la séance de la Section permanente du CSIP, décembre 1882 ; AN F^{17} 12 980.

[124] Minutes du procès-verbal de la séance de la Section permanente du CSIP, 6 mai 1882 ; AN F^{17} 12 980.

[125] Par exemple, lors de la discussion sur la chaire de chimie générale et appliquée de la faculté des sciences de Lille, procès-verbal de la séance de la Section permanente du CSIP, 11 janvier 1882 ; AN F^{17} 12 980.

[126] Minutes du procès-verbal de la séance de la Section permanente du CSIP, 23 mars 1882 ; AN F^{17} 12 980.

[127] Ces deux exemples sont tirés du procès-verbal de la séance du 1er juillet 1921 de la Section permanente du CSIP, mais se retrouvent à l'identique dans les registres qui ont pu être consultés ; pour la présente mention : AN F^{17} 13 668.

[128] Procès-verbal de la séance du 24 février 1904 de la Section permanente du CSIP ; AN F^{17} 13 662.

intérêts de l'enseignement ». Il s'agit cependant d'occasion très rares qui font penser qu'il existe une forme de régulation en amont, ou tout au moins d'ajustement si nécessaire[129]. Au milieu des années 1920, la formule devient le plus souvent « conformément aux propositions de la faculté… », avant de disparaître dans la décennie suivante au profit d'une simple liste des deux noms proposés par la Section permanente.

Lorsque la prérogative de présentation est transférée au Comité consultatif des universités après 1945, la situation ne change pas fondamentalement. Les procès-verbaux des séances qui ont été conservés pour les années 1950 mettent en évidence le rôle que l'instance centrale entend conserver en la matière, faisant parfois valoir son point de vue, si nécessaire à l'encontre des propositions des conseils de faculté. En 1968 encore, dans sa synthèse sur les universités françaises, l'inspecteur général de l'administration de l'éducation nationale, Georges Amestoy, après avoir rappelé qu'il n'y a pas de formalisation réglementaire quant aux modalités de propositions d'un candidat sur une chaire, précise la hiérarchie implicite en jeu quand les deux premiers noms diffèrent : « à conditions analogues, le ministre est le plus souvent tenté de suivre le conseil que lui donne le Comité consultatif qui rassemble les plus hautes autorités scientifiques du pays dans le domaine considéré »[130].

Les procédures concernant les autres corps du personnel enseignant mettent en jeu une relation indirecte entre les instances centrales et les universités par le biais des listes d'aptitude. Les maîtres de conférences sont nommés par le recteur à la suite d'une procédure en plusieurs étapes. Pour pouvoir prétendre à candidater, les docteurs doivent au préalable avoir obtenu la reconnaissance de leur aptitude par le Comité consultatif (1885). Ce sésame en poche, ils peuvent envoyer leur candidature, par le biais du recteur, au conseil de la faculté concernée. Ce dernier émet un avis sous la forme du classement de deux noms à l'attention du recteur, qui peut refuser les propositions mais ne peut leur substituer un candidat non classé[131]. La circulaire qui accompagne le décret précise que la liste proposée par le conseil d'université ne doit en aucun cas comporter un nom unique, procédé qui s'apparenterait à une nomination directe par le conseil. Les chefs de travaux sont eux-aussi choisis sur une liste d'aptitude, comme le seront les maîtres-assistants dans les années 1960-1970. Le CCESP, puis le CCU, n'interviennent donc pas directement dans cette procédure de nomination. Mais les caractéristiques propres aux listes d'aptitude leur confèrent cependant un rôle central. A compter du décret de 1946, la liste d'aptitude aux

[129] Exemples tirés du procès-verbal de la séance du 4 avril 1924 de la Section permanente du CSIP ; AN F^{17} 13 668.
[130] Georges Amestoy, *Les universités françaises, op. cit.*, p. 317.
[131] Arrêté relatif à la nomination des maîtres de conférences dans les facultés des sciences et des lettres, 10 juin 1897.

fonctions de maîtres de conférences, dite « liste étroite », est régulée par un numérus clausus : « le ministre fixe chaque année, pour chaque discipline, en tenant compte du nombre des vacances probables à pourvoir, le nombre maximum de postulants qui peuvent être inscrits sur la liste des candidats aux fonctions de maître de conférence »[132]. De plus, la durée de l'inscription est limitée à trois années consécutives, et sous condition de ne pas avoir refusé plus de trois nominations. Sur la liste dite large (liste d'aptitude à l'enseignement supérieur où il faut être inscrit pour pouvoir être chargé d'enseignement non titulaire sur une maîtrise de conférences) non contingentée, une durée maximum de 10 ans est également mise en place. Dans les deux cas, une obligation supplémentaire est précisée : durant ce laps de temps, le doctorat doit avoir été soutenu. Le numerus clausus peut remplir une double fonction : être un élément de la maîtrise de coût de création d'emplois d'État par le ministère et assurer une gestion centralisée des candidats. Il est mis en place selon une procédure particulière : on ne se porte pas directement candidat à l'inscription sur cette liste qui doit être proposée directement par un membre du CCU (à la différence de la demande d'inscription sur la liste large). Dans sa description du monde des physiciens entre 1945 et 1968, Pierre Verschueren expose plusieurs cas de nomination de maîtres de conférences, pour lesquels il souligne des formes de consultation et d'arbitrage informel entre les facultés, le directeur de l'enseignement supérieur et des membres du CCU à propos du choix des candidats[133]. On trouve dans le *Mémento du SNESup* pour l'année 1961, une mention intéressante en ce qu'elle décrit une pratique en décalage avec le décret régissant les maîtres de conférences : « L'avis du conseil [de la faculté] (et du titulaire de la chaire) sont importants mais l'avis déterminant est généralement celui du Comité consultatif »[134].

Les autres listes, liste d'aptitudes à l'enseignement supérieur, dite aussi « liste large » du fait de l'absence de contingentement, la liste d'aptitudes aux fonctions de chef de travaux (corps mis en extinction à partir de 1960) et la liste d'aptitudes aux fonctions de maîtres-assistants (créée à l'occasion de la mise en place du corps en 1960), relèvent elles-aussi des prérogatives directes du Comité consultatif des universités. Mais il n'intervient pas par la suite dans les procédures de nomination. Enfin, la nomination des assistants est une prérogative directe de l'assemblée des facultés sans contrôle préalable, et semble dans les faits résulter généralement d'une décision prise entre le doyen et un professeur.

L'ensemble du dispositif assure au Comité consultatif un rôle essentiel dans la gestion des carrières universitaires d'autant que s'y ajoute la

---

[132] Article 4 du décret n° 46-425 relatif aux conditions de nomination des chargés d'enseignement et des maîtres de conférences dans les facultés, 14 mars 1946

[133] Pierre Verschueren, *Des savants aux chercheurs, op. cit.,* p. 255 *sq.*

[134] SNESup, *Memento de l'enseignement supérieur. Facultés des lettres et des sciences, mis à jour le 1er janvier 1961*, p. 4. Document signalé par Pierre Verschueren.

responsabilité des promotions au choix, par le passage de grade (de la 2nde à la 1ère classe) et l'accès à la classe exceptionnelle des professeurs créée en 1936[135].

Toutes ces opérations se déroulent lors des deux séances annuelles qui réunissent les membres des divisions autour d'un ordre du jour récurrent :

- Nominations aux chaires vacantes ou créées ;
- Transformations de chaire, changement d'intitulé, transferts de chaire
- Inscriptions sur la liste d'aptitude à l'enseignement supérieur
- Titularisation à titre personnel
- Nomination de professeur sans chaire
- Classe exceptionnelle et autres promotions

Dans les années 1950, les représentants siègent en totalité lors des séances, les sections disciplinaires ayant instruit en amont les décisions qui relèvent de leur compétences (tout ce qui concerne les chaires et les listes d'aptitude dans leur discipline) et faisant valider leurs choix en assemblée de division, qui a en charge de façon plénière la question des promotions. En mai 1957, Gaston Berger, directeur de l'enseignement supérieur, commence à envisager que les réunions se tiennent par section, du fait de l'accroissement de la charge de travail[136]. L'absence d'archives sur la fin des années 1950 et les années 1960 ne permet pas de dater cette modification des collégialités de décision. Mais les rares traces archivistiques de la fin des années 1960 mettent en évidence une réunion réduite aux seuls présidents de section (soit les sous-divisions disciplinaires au sein de la division générale) qui rendent compte des discussions interne à leur section au sujet des candidatures aux listes d'aptitude (9 présents). Cependant, lorsqu'il s'agit du vote concernant la présentation sur un poste de professeur d'hydrologie, on dénombre 42 votants soit bien plus que les seuls présidents[137]. Le respect des procédures semble devenir une préoccupation importante, dans la période de tension entre les corps qui prévaut à la fin des années 1960, puisque l'on trouve dans les projets de décret relatif à la réforme du CCU la précision suivante : « seuls peuvent être retenus pour valables » (art. 4) les propositions, avis, votes fait dans le cadre d'une session avec président et bureau ; les votes devant avoir lieu à bulletin secret, avec majorité absolue au premier tour[138]. La question de la taille de la structure n'est cependant pas triviale, surtout à une période où on envisage d'accroître notablement le nombre des sections. L'administration

[135] Décret créant une classe exceptionnelle pour les professeurs titulaires de faculté, 31 décembre 1936

[136] Procès-verbal de la division des sciences du CCU, séance du 21 mai 1957 ; AN F17 17 589.

[137] Procès-verbal de la division des sciences du CCU, séance du 20 juin 1969 ; AN 19770496/7.

[138] Direction de l'enseignement supérieur, projet de décret sur le Comité consultatif des universités, s.d., printemps 1970 ; AN 19770496/8.

propose d'établir une réglementation plus précise de la division du travail entre les sections et les groupes de sections qui prendront la place des divisions : la section se prononce sur toute une partie des questions de recrutement (nominations de professeurs titulaires, décisions relatives aux mutations et établissement des listes d'aptitude) ; le groupe de sections confirme les décisions ou peut faire des observations en demandant une nouvelle délibération. Les groupes de sections conservent la main sur l'ensemble des promotions[139].

Tensions avec la province

Il y a donc transfert du pouvoir administratif dans les mains des universitaires mais sous couvert d'un mode de fonctionnement étroitement articulé avec l'administration et d'une forme de cogestion. Organisé de façon centralisé, le système se fonde sur une hiérarchie des pouvoirs en matière de recrutement et de promotion qui concentre leur mise en œuvre entre les mains d'un groupe restreint. L'affirmation d'une oligarchie professionnelle toute puissante se traduit par l'énonciation des fondements légitimes de son monopole, au travers d'un système de justification qui articule les caractéristiques centralisées du cadre universitaire aux représentations spécifiques à la profession universitaire.

La proximité physique et les possibilités d'assister à des conseils qui se réunissent de façon très régulière sont des éléments longtemps déterminants dans la probabilité qu'a un universitaire de participer à l'élaboration des décisions qui concernent la profession. Cette situation favorise les résidents parisiens, dans un système qui par ailleurs organise et renforce la domination de la capitale en incluant de façon systématique les doyens de ses facultés parmi les membres permanents. Les facultés des départements, déjà inscrites dans un principe d'infériorité produite par le double cadre salarial, se trouvent également en position de subordination. Ce déséquilibre initial ne s'est jamais complétement résorbé et marque durablement les relations entre les différentes composantes du système académique français. Il s'explique par les nécessités inhérentes au mode d'organisation centralisé d'un système national. Sa justification prend racine dans la concentration des activités scientifiques dans la capitale et la présence des figures majeures du champ, confirmant le caractère déterminant de la compétition dans la définition de la profession. Les Parisiens, en occupant les positions réputées les plus prestigieuses, c'est-à-dire les plus rémunératrices, les mieux pourvues en personnels et matériels scientifiques, disposant d'un public plus nombreux et plus sélectionné (les normaliens pas exemple), représentent les figures de la réussite professionnelle. S'y ajoute la concentration des individus, mais aussi

[139] Direction de l'enseignement supérieur, note de présentation relative au fonctionnement interne du CCU, 1970 ; AN 19770496/8.

celle des établissements qui autorisent des positions de cumul, plus restreintes en province, et potentiellement mobilisables comme autant de réseaux professionnels. La hiérarchie professionnelle s'établit donc selon une grille dans laquelle les capacités d'accès aux moyens et à la concentration des pouvoirs au sein des institutions parisiennes constituent une marque de prestige. On trouve de très nombreux exemples de l'attrait irrésistible et de la marque de la réussite que constitue l'obtention d'un poste à Paris[140].

Comme le rappelle Pierre Bourdieu dans *Homo Academicus*, un des éléments centraux du pouvoir universitaire réside dans la capacité à contrôler les espérances en termes de carrière[141]. La concentration académique parisienne (cf. encadré) se redouble d'une confiscation par ses membres des positions de pouvoirs professionnels, au sein même d'instances dont la fonction est d'assurer un pilotage centralisé sur l'ensemble du territoire. Les jeux de contraintes organisés par le dispositif structurel et réglementaire sont alors arbitrés par un groupe qui concentre pouvoir académique et pouvoir gestionnaire direct, dans une position de domination structurelle sur la province. Pierre Bourdieu détaille le cas de Pierre Renouvin, figure archétypale de cette concentration à partir de la nécrologie que lui consacre Jean-Baptise Duroselle, son principal disciple : « on avait l'impression qu'il accédait aux postes clefs comme par une nécessité naturelle, sans avoir intrigué, ni brigué. On finissait toujours par s'adresser à lui », ce qui lui permet de cumuler les fonctions de doyen de la faculté des lettres de Paris, de président de la FNSP, de directeur de la section d'histoire de la Sorbonne, de président de la section d'histoire du CCU, de président de la section d'histoire du Comité national du CNRS, de président de tous les jurys de thèses parisiens et de nombreux en province[142].

La concentration du pouvoir professionnel aux mains d'un groupe parisien est effective, comme le montre Pierre Verschueren à propos de la composition des sections de physique et de chimie du CCU entre 1946 et les années 1960 (7 sur 19 en physique, 15 sur 29 en chimie) et au sein de la Section permanente du Conseil de l'enseignement supérieur (13 sur 14 membres représentants les facultés des sciences). Elle fait d'ailleurs l'objet de critique de la part d'une partie de la profession[143], mais aussi d'une attention de la part de l'administration, comme en témoigne cette note datée

---

[140] *La République des universitaires* de Christophe Charle constitue une étude qui toute entière met en évidence l'importance stratégique de la capitale dans les carrières universitaires. Des notations sur le même thème, établies à partir de d'étude des notices nécrologiques des normaliens se retrouvent dans Pierre Bourdieu et Monique de Saint Martin, « Les catégories de l'entendement professoral », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 3, 1975, p. 68-93.

[141] P. Bourdieu, *Homo Academicus*, Paris, Éditions de Minuit, 1984, p. 119.

[142] Jean-Baptiste Duroselle, « Nécrologie de Pierre Renouvin », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, octobre-décembre 1975, cité par Pierre Bourdieu, *Homo Academicus*, p. 115.

[143] « Les chercheurs », *Esprit*, numéro spécial « Faire l'université. Dossier pour la réforme de l'enseignement supérieur », n° 328, mai-juin 1964, p. 789.

de 1963 à l'attention de M. Capdecomme, directeur de l'enseignement supérieur, à l'occasion du remplacement d'un membre de la Section permanente du Conseil de l'enseignement supérieur qui suggère de choisir parmi les doyens de province[144]. La situation atteint un point de tension à la fin du années 1960, car cette concentration se renforce par la pratique des membres du CCU de siéger sans discontinuer plusieurs mandats d'affilée, ce qui contribue à littéralement organiser le système sous la forme de prébendes à vie.

Formes et structures de la primauté parisienne

L'analyse des carrières, sous la Troisième République comme dans les années 1960, met en évidence la place des facultés parisiennes à l'extrémité la plus haute du *cursus honorum*. C'est là que commence la grande majorité des carrières et c'est là qu'on souhaite les terminer[145]. Pour les littéraires, Christophe Charle souligne le « poids rémanant et incontournable de la Sorbonne comme organe de régulation du corps enseignant »[146], dans un contexte de concentration des ressources spécifiques à cet ordre de faculté (revues, sociétés savantes, éditeurs, jurys d'agrégation et de doctorat, Institut) ; et montre que pour y obtenir une chaire, il ne faut pas trop s'en éloigner (l'élection se fait très majoritairement, sous la Troisième République, au profit d'un maître de conférences ou d'un chargé de cours de la Sorbonne, ce qui incite les professeurs de province à briguer une charge de cours à Paris, et donc à redescendre temporairement dans la hiérarchie symbolique des corps). C'est dans la capitale que se trouve la plus forte concentration de normaliens et d'agrégés parmi les enseignants. La situation est un peu moins monopolistique en sciences, où il est possible de poursuivre une carrière couronnée par la reconnaissance internationale. C'est le cas de Paul Sabatier à Toulouse, prix Nobel de Chimie en 1912, ou de Louis Néel à Grenoble à partir de 1942, prix Nobel de physique en 1970. Même si la faculté des sciences de Paris et les laboratoires de l'ENS ou de l'Institut Curie restent des lieux qui concentrent l'élite scientifique, ils n'en ont pas le monopole et de nouveaux pôles très actifs se développent depuis le milieu du XIXe siècle[147], autorisant la poursuite de carrières plus différenciées qu'en lettres.

Malgré cette plus grande plasticité des carrières en sciences, l'ensemble du système est très fortement conditionné par des effets d'hyperconcentration des pouvoirs, résultant d'une multipositionnalité

[144] Direction de l'enseignement supérieur, note à l'attention de M. le directeur de l'enseignement supérieur, 19 juillet 1963 ; AN 1977096/1.
[145] Il faut d'ailleurs avoir fait sa thèse à Paris pour pouvoir y enseigner par la suite. Christophe Charle, *La République des universitaires, op. cit.*, p. 152.
[146] *Ibid.*, p. 189.
[147] André Grelon et Michel Grossetti (dir.), *Villes et institutions scientifiques (Rapport pour le PIR-Villes)*, CNRS/Région Midi-Pyrénées, 1996.

institutionnelle[148]. Être professeur dans une des facultés parisiennes signifie en général occuper un ensemble de fonctions qui ont toutes à voir avec la régulation des carrières. La première d'entre elles est celle de directeur de thèse, fonction qui cumule les logiques de gestion immédiate (les postes d'assistants sont affectés sur simple proposition du professeur titulaire) et de dépendance à long terme en maîtrisant les destinées d'un groupe. C'est le modèle schématisé par T. Clark dans « le patron et son cercle », qui bien que parfois imprécis dans son analyse du fonctionnement institutionnel, met en évidence un mode de fonctionnement par réseau de dépendance durable à un individu[149]. A la différence du système allemand de la chaire avec ses assistants, dont le lien ne fonctionne que dans la première période de la vie académique de ces derniers et se distend dès qu'ils obtiennent un poste, le système français se caractérise par une relation sur le long terme, puisque les patrons parisiens contrôlent non seulement l'accès à mais aussi le déroulement de la carrière, dans une logique d'organisation verticale dont le sommet est Paris. Une forme de visualisation de ces cercles pourrait être proposée autour de projet comme le *Mathematics Genealogy Project*[150] qui retrace les filiations directeurs/élèves ces derniers devenus à leur tour directeur.

Différents indicateurs mettent en évidence la concentration parisienne des thèses, et donc des directeurs et in fine des jurys, puisque jusqu'à la fin des années 1960, le jury est d'abord local. On peut la mesurer par les thèses (seuls 4 % des enseignants de la faculté des sciences de Paris entre 1901 et 1939 n'y ont pas fait leur thèse à Paris[151]) ce qui s'explique par le fait que les universités de province produisent alors très peu de docteurs[152], quand les normaliens sont tous concentrés dans la capitale[153]. La situation se rééquilibre à partir des années 1940, même si elle reste au profit de la faculté des sciences parisienne, à laquelle s'adjoint la faculté d'Orsay à partir de

[148] Il ne s'agit pas ici d'une multipositionnalité de la même nature que celle étudiée par Luc Boltanski au sujet des professeurs de l'IEP de Paris (« L'espace positionnel. Multiplicité des positions institutionnelles et habitus de classe », *Revue française de sociologie*, n° 3, 1973) ou Christophe Charles (*La République des universitaires*, *op. cit.*) puisque je ne considère que les logiques de concentration internes au champ académique et non à l'interface avec les autres champs d'intervention possible.

[149] Terry N.Clark et Priscilla P. Clark, « Le Patron et son cercle: clef de L'Université française », *Revue française de sociologie*, n° 1, 1971, p. 19–39.

[150] https://www.genealogy.math.ndsu.nodak.edu/index.php

[151] Christophe Charle pour la IIIe République.

[152] Hélène Gispert indique que 81 % des doctorats ès sciences et 94 % dans la spécialité « mathématiques » ont été soutenus à Paris entre 1860 et 1890 : H. Gispert, « L'enseignement scientifique supérieur et ses enseignants, 1860-1900 : les mathématiques », *Histoire de l'éducation*, n° 41, 1989, p. 68. Victor Karady estime de son côté que les facultés des lettres de province produisent environ 1/5 des docteurs à la veille de la Première Guerre mondiale : V. Karady, « Les professeurs de la République. Le marché scolaire, les réformes universitaires et les transformations de la fonction professorale à la fin du 19ème siècle », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 47-48, 1983.

[153] Christophe Charle, *La République des universitaires*, *op. cit.*, p. 149.

1957, qui rassemblent à elles deux entre les 2/3 et les 3/4 des soutenances en physique au début des années 1960, et encore plus de la moitié en 1968[154]. Pour les lettres, la concentration est encore plus importante. 80 % des doctorats ès lettres entre 1809-1940 sont soutenus à la faculté des lettres de Paris[155]. Et surtout plus durable : en histoire contemporaine par exemple, Paris concentre encore 70 % des thèses en 1969, dont 73 % des thèses d'État (Sorbonne 64 % et + Nanterre et Vincennes)[156]. Cette concentration se retraduit dans la position centrale de certains professeurs qui cumulent les doctorants : E. Darmois, en physique, fait soutenir 5,43 % des thèses ès sciences, et 8,15 % des diplômes d'études supérieures entre 1944 et 1959. Hélène Gispert et Juliette Leloup mettent en évidence des logiques similaires en mathématiques, avec la concentration des positions de président de jury de thèse entre les mains de 22 mathématiciens pour les 192 thèses en mathématiques soutenues dans l'Entre-deux-guerres[157]. De son côté, Jean-Baptiste Duroselle mentionne, sans les nommer, des professeurs de la Sorbonne en lettres qui dirigeraient entre 70 et 100 thèses dans les années 1960[158], lui-même indiquant en diriger plus de 60 en 1967, soit 17 % du total, et ¼ de celles de la Sorbonne[159]. Et en géographie, entre 1960 et 1984, 46 % des thèses d'État de géographie sont encore soutenues à Paris[160].

Cette concentration objective des pouvoirs dans les mains d'une oligarchie parisienne n'est pas sans susciter d'importantes tensions, en particulier durant la période d'affirmation professionnelle de la fin du XIXe siècle, puis de nouveau lors de la crise des années 1960-1970. Dans les deux cas, la croissance et la multiplication de l'offre d'enseignement provincial, si elle ne permet pas le rattrapage de la capitale tend à réduire le différentiel entre les deux espaces, et surtout justifie que les universités provinciales puissent être considérées comme membres à part entière des réformes engagées. Précision sémantique, il ne s'agit pas des universités comme organisation mais des corps enseignants universitaires de province. Il est

[154] Pierre Verschueren, *Des savants aux chercheurs, op. cit.*, p. 237.

[155] L'analyse qui suit s'appuie sur le travail réalisé par Françoise Huguet, consultable en ligne : Françoise Huguet, « Les thèses de doctorat ès lettres soutenues en France de la fin du XVIIIe siècle à 1940 », novembre 2009 [en ligne] http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/?q=theses (consulté le 13 Janvier 2017).

[156] Jean-Baptiste Duroselle, « Le nouveau doctorat », *Revue d'Histoire Moderne et Contemporaine*, n° 17, 1970, p. 133.

[157] Hélène Gispert et Juliette Leloup, « Des patrons des mathématiques en France dans l'entre-deux-guerres », *Revue d'histoire des sciences*, n° 1, 2009, p. 39-117.

[158] Jean-Baptiste Duroselle, « Le nouveau doctorat », art. cit., p. 131.

[159] Jean-Baptiste Duroselle, « Thèses d'histoire contemporaine. Faut-il bouleverser le système ? », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, n° 2, 1967, p. 18.

[160] Serge Bourgeat, *La thèse d'État en géographie (1960-1984) : la diffusion de l'innovation au risque des contraintes disciplinaires*, thèse de géographie, université Joseph Fourier Grenoble, 2007, p. 71.

intéressant de souligner qu'au sein d'universités faibles en termes d'autonomie, les deux périodes aient été propices à une revendication non articulée à une logique corporatiste ou disciplinaire, mais renvoyant la situation spécifique des établissements relative les uns aux autres. En regard, l'affirmation d'un pouvoir professionnel contrôlé par un petit groupe stable et parisien n'est pas véritablement remis en cause avant la croissance brutale des années 1960-1970. Cette domination s'appuie sur un argumentaire très cohérent qui met en relation une dynamique (la réforme), un objectif (la qualité) et un cadre d'analyse général (les champs disciplinaires) au nom du professionnalisme.

Ce que je choisis de désigner ici sous le terme de gestion panoptique[161], pour renvoyer à un mode de travail qui s'appuie sur une connaissance de (et une visibilité sur) tous les éléments qui composent le système, qu'il s'agisse des individus ou des collectifs de travail (établissement et discipline) se déploie comme justification du monopole du jugement (et du choix). La rhétorique initiale est basée sur une suite de propositions logiques :

- Le corps enseignant est un corps de fonctionnaires d'État défini par l'égalité entre ses membres ;
- l'unité administrative est compromise dès lors que l'on n'a pas une vision d'ensemble, qui permette la comparaison afin de permettre l'application uniforme des textes et règlements ;
- la division la plus propice à une organisation centralisée du système est celle qui s'appuie sur les ordres de faculté ;
- la structure des carrières est déterminée par un mode compétitif qui assure aux meilleurs l'accès aux positions les plus prestigieuses, et impose des pratiques de contrôle et de certification.

Les professeurs des facultés parisiennes, situés au sommet de la hiérarchie professionnelle apparaissent comme les garants légitimes du respect de la norme collective de la qualité et de son application régulière dans tous les lieux où elle doit s'exercer. Faire du contrôle de la diffusion de la réforme l'élément justificatif d'une affirmation des pouvoirs des instances et des universitaires parisiens permet de réaffirmer une subordination déjà à l'œuvre au XIXe siècle. Elle se fonde structurellement sur une méfiance portée à des situations où l'allégeance individuelle et collective à la situation locale serait susceptible de l'emporter sur la reconnaissance de la qualité professionnelle. Cette tension entre l'intérêt d'un établissement et celui d'une profession dans son ensemble traverse toute l'histoire de l'université française contemporaine. Elle découle du choix initial de centralisation de

[161] A priori, le choix de ce terme n'empruntait pas directement à une logique péjorative, comme pourrait laisser penser son emploi lié à l'univers carcéral. A la réflexion cependant, les rigidités du système d'enseignement supérieur et la position surplombante des individus en position de le contrôler peuvent présenter des points communs avec des systèmes fortement contraignants.

l'enseignement supérieur qui produit in fine une hiérarchisation des établissements, non fondées sur une mise en concurrence mais sur des modalités d'accès différenciées aux instruments de gestion de la profession. L'une des fonctions confiées aux instances centrales et rappelée de façon récurrente est la régulation des mauvaises pratiques, dont sont accusées les universités de province du début du XIXe siècle à celui du XXIe.

Étroitement contrôlées par les inspecteurs généraux, devant soumettre les doctorats qu'elles conféraient à l'administration centrale pour confirmation[162], les facultés de province, souvent dépourvues d'étudiants et peu dotées en enseignants, sont généralement présentées comme les maillons faibles du système d'enseignement supérieur[163]. Leurs corps enseignants participent cependant activement au lobby réformateur, que ce soit au sein de l'Association française pour l'avancement des sciences et la Société pour l'étude des questions d'enseignement supérieur[164], ce que l'on retrouve dans les contributions qu'ils donnent en nombre à la Revue internationale de l'enseignement. Elles bénéficient très largement des bénéfices matériels des réformes républicaines : 72 % des bourses de licence et d'agrégation leur sont attribuées[165] ; le droit de fixer leur programme de cours librement, de disposer de leurs biens et legs libéralement leur sont accordés dans les années 1880, ce qui permet le développement d'une offre d'enseignement spécifique au travers des instituts de sciences appliqués[166] ou de chaires spécialisées (histoire et langue locale par exemple), finances par les pouvoirs publics locaux[167]. Ces derniers prennent également en charge l'érection de palais universitaires au centre des villes, signifiant ainsi leur convergence de vue sur les enjeux politiques de développement de l'enseignement supérieur comme élément de soutien à la République.

Du côté des réformateurs, la question des équilibres Paris-Province n'est pas exempte de contradictions. La méfiance reste de mise et c'est elle qui justifie, dans l'exposé des motifs de la loi de 1880, le choix d'attribuer à la Section permanente du CSIP la charge de la seconde liste des propositions de nomination dans les chaires, en lieu et place des conseils académiques, accusés d'être complice des conseils des facultés pour proposer des listes

---

[162] On trouve des traces régulières de débats au sujet de la médiocre qualité des doctorats et de la sévérité dont le recteur doit faire preuve face à cette situation ; par exemple, à propos de la faculté des lettres de Dijon, en 1863. Procès-verbal du Comité des inspecteurs généraux, 3 octobre 1863 ; AN F^{17} 13 071.

[163] Cf. Louis Liard, *L'enseignement supérieur, op. cit.*

[164] Robert Fox, « Science, the University and the State in Nineteenth-Century France », *in* Gerald L. Geison (éd.), *Professions and the French State, op. cit.*

[165] Victor Karady, « Les professeurs de la République », art. cit., p. 97 ;

[166] Pour une vue d'ensemble, André Grelon et Michel Grossetti (dir.), *Villes et institutions scientifiques, op. cit.*

[167] Evelyne Héry, « Les facultés de lettres de province dans la tourmente des réformes de l'enseignement supérieur (1896-1914) », *Annales de Bretagne et des Pays de l'Ouest*, n° 4, 2012.

uniques (sous forme de la réplication d'une liste)[168]. La suspicion est alors très forte d'une prise en compte exclusive d'intérêts locaux très éloignés des standards professionnels qu'il convient d'affirmer, dans un contexte plus général de dénonciation de mauvaises pratiques. Une circulaire de 1880 rappelle ainsi que « quelques facultés [de province] ont admis des thèses beaucoup trop faibles. Parmi les thèses insuffisantes qui ont été acceptées dans ces derniers temps, je vous signalerai en particulier des monographies purement descriptives qui n'ajoutent presque rien à la science et où le candidat ne montre aucune originalité » et enjoint aux recteurs de les refuser avec fermeté[169]. L'année suivante, une nouvelle circulaire à destination des recteurs leur rappelle leurs responsabilités quant au contrôle de la qualité des candidatures proposées pour les chaires par les conseils de facultés de leur ressort, et qui sont souvent estimées trop médiocres[170]. Par ailleurs, les dépenses engagées par les facultés sur leurs fonds propres, en particulier concernant le financement d'enseignements sont soumises systématiquement à l'approbation de l'administration centrale[171]. Enfin, l'exposé des motifs du décret sur l'organisation des facultés du 28 décembre 1885 justifie le choix de ne pas répondre positivement à la demande que font les facultés d'être réunies sous forme d'université au motif qu'il faudrait alors leur déléguer davantage de pouvoir, dans un contexte où ces facultés n'ont pas fait la preuve de leurs qualités. Dans le même temps, la discussion s'engage qui aboutit en 1896 à la création des universités régionales, à la réflexion sur leur spécialisation/hiérarchisation et finalement à une réaffirmation du système de l'Université impériale initiale d'entités homologues et étroitement dépendantes du centre. Dans le même temps, la fixation des programmes de cours devient une prérogative des conseils de faculté, celles-ci sont engagées à faire remonter leurs demandes et leurs avis au sujet des réformes entreprises (elles sont par exemple consultées de façon systématique entre 1883 et 1885 sur les projets en cours[172]), sur les vacances de chaires et les mutations. Cependant, il s'agit d'un équilibre subtil qui se construit sur l'idée que si les facultés incarnent la stabilité (et doivent à ce titre pouvoir participer aux discussions qui les concernent) elles ont les défauts de leurs qualités, à savoir une tendance au conservatisme (« les traditions, les habitudes et les

[168] Exposé des motifs d'un projet de loi relative au Conseil supérieur de l'Instruction publique et aux conseils académiques présenté par M. J. Ferry, ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, février 1880, reproduit dans Beauchamp, tome 3, p. 329.
[169] Circulaire relative aux épreuves du doctorat ès sciences, 8 mai 1880.
[170] Circulaire sur les présentations dans le cas d'une vacance de chaire, 19 février 1881
[171] Décret concernant l'administration et la gestion des fonds provenant des dons, legs et subventions acceptés par les facultés et écoles d'enseignement supérieur, 25 juillet 1885.
[172] Cf. Ministère de l'Instruction publique, *Enquêtes et documents relatifs à l'enseignement supérieur*, tome 16, Paris, Imprimerie nationale, 1885.

résistances locales ») auquel « l'esprit d'initiative de l'État »[173] doit s'opposer. C'est pourquoi les conseils de faculté ne sont pas consultés au sujet de la nomination sur des chaires nouvelles.

L'épisode de la suppression de l'inspection générale de l'enseignement supérieure, en 1888, constitue un bon observatoire des différentes positions relatives aux notions d'autonomie, de responsabilité de l'État et de pilotage. Elle se produit lors de la discussion budgétaire[174] sous la forme d'un amendement, déposé par Jules Proal, député radical de Digne proposant la suppression du corps des inspecteurs généraux de l'enseignement supérieur, en janvier 1887. Il défend, en s'appuyant sur le rapport d'Auguste Burdeau[175], l'idée que l'enseignement supérieur ne doit plus être considéré comme une partie de l'administration, mais comme une institution autonome (en cogestion entre les facultés et les instances centrales). En ce sens, il ne dépend plus des contraintes propres aux services de l'État et les dépenses engagées au titre de l'inspection générale n'ont plus lieu d'être. Louis Liard, directeur de l'enseignement supérieur, lui répond que les décrets réorganisant l'enseignement supérieur public n'ont pas pour objet de trancher le lien entre les facultés et l'État, et que les transformations importantes engagées depuis une décennie nécessitent au contraire une attention toute particulière au suivi de leur mise en œuvre. Dans ce contexte, les inspecteurs généraux de l'enseignement supérieur sont des relais essentiels de l'action de l'État réformateur. L'amendement rejeté à 222 voix contre 258 en janvier 1887 est finalement adopté le 9 mars 1888 à 287 voix[176]. Lors du débat qui précède, Louis Liard précise les limites qu'il entend donner à l'autonomie des facultés (« des facultés autonomes ! mais c'est une expression contradictoire ») : une indépendance limitée sous le regard attentif et regard bienveillant de l'État. N'ayant pas obtenu gain de cause quant au maintien des inspecteurs généraux de l'enseignement supérieur, le ministère saisit directement le président de la République en avril 1888, et obtient la signature d'un décret « autorisant le ministre de l'Instruction publique à confier des missions temporaires pour l'inspection des Facultés de l'État et la surveillance des établissements libres d'enseignement supérieur »[177]. Ses deux arguments principaux portent sur la nécessité d'une vision d'ensemble, « sous peine de compromettre l'unité administrative de cet important service », et le risque de nuire à l'égalité de traitement des fonctionnaires concernés (il vise en l'occurrence la question des promotions des professeurs), ce que ne manque pas de dénoncer Jules

[173] Exposé des motifs présenté par M. A. Couat, au nom de la commission du CSIP chargée d'examiner le projet de décret sur l'organisation des facultés et des écoles d'enseignement supérieur, décembre 1885, reproduit dans Beauchamp, tome 4, p. 219.
[174] *Chambre des députés, débats parlementaires*, 24 janvier 1887, p. 139-140.
[175] Rapporteur du budget de l'Instruction publique pour 1887.
[176] *Chambre des députés, débats parlementaires*, 9 mars 1888, p. 883-884.
[177] Décret du 20 avril 1888.

Proal, estimant que les décisions de la Chambre ont été contournées indument[178].

Les archives gardent les traces de ces missions, sous forme de liste : on peut ainsi suivre Mascart qui, durant dix ans, entre 1893 et 1903, sillonne la France pour inspecter les facultés des sciences, quand de leurs côtés Bréal et Lavisse visitent celles de lettres. On retrouve trace de visite d'inspection jusqu'en 1913[179]. Cependant, la situation a changé. Les facultés de province ont bénéficié des réformes permettant l'émergence de véritables pôles universitaires régionaux[180], même si elles s'estiment parfois encore sous-dimensionnées par rapport à Paris (en particulier en lettres[181]). Le soutien des élites locales et des municipalités, la reconnaissance de l'enseignement supérieur dans l'espace urbain et la réunion des facultés en université depuis 1896 fondent ces dernières à contester la domination absolue de Paris. La fronde s'organise, comme le raconte en détail Evelyne Héry, à l'encontre de la décision d'organiser le recrutement des boursiers de licence à partir d'un concours national, qui les draineraient de façon prioritaire vers les facultés parisiennes. Des revendications s'élèvent également sur une répartition plus égalitaire des attributions de postes. Des associations des professeurs des facultés des lettres et des facultés des sciences sont créées en 1907, pour demander la mise en place d'un tableau unique d'avancement et la fin du double cadre salarial[182]. C'est également le moment d'une dénonciation du contrôle direct parisien par le biais des missions d'inspection. En 1908, dans les colonnes de la Revue internationale de l'enseignement, Léon Clédat, doyen de la faculté de lettres de Lyon, milite pour la disparition définitive de la pratique[183]. L'année suivante, une coupure de presse retrouvée dans les archives de l'inspection générale signale « l'association des professeurs de faculté vient de protester contre cette mesure qui lèse, déclare-t-elle, l'égalité qui doit exister entre tous les professeurs des différentes universités »[184]. Il semble que la pratique s'interrompe définitivement avec la Première Guerre mondiale.

La tension entre la province et la capitale ne disparaît pas avec les missions d'inspection mais se reconfigure plus spécifiquement autour de la question de la gestion du corps enseignant. Il ne s'agit pas d'une rupture mais de la réappropriation par la profession du programme de gestion centralisée qui était à l'origine du système. Depuis 1808, la commission de l'Instruction publique est récipiendaire des exemplaires de toutes les thèses soutenues,

---

[178] *Chambre des députés, débats parlementaires*, 3 décembre 1888, p. 2764-2765.
[179] AN F[17] 13 071.
[180] Laurent Rollet, « Peut-on faire l'histoire des pôles scientifiques ? », *Histoire de l'éducation*, n° 122, 2009, p. 93-113.
[181] Evelyne Héry, « Les facultés de lettres de province dans la tourmente », art. cit.
[182] *Ibid.*
[183] *Revue internationale de l'enseignement*, 15 septembre 1908, p. 233-234.
[184] Coupure de presse, *Le Gaulois*, 5 janvier 1909 ; AN F[17] 13 071.

afin de lui permettre de « réunir tous les renseignements qui peuvent la mettre à portée de comparer et de bien connaître la force des études dans les écoles supérieures »[185]. Dans le contexte d'affirmation d'une spécificité professionnelle de l'exercice de la science, cette fonction de contrôle est réaffirmée : « placée à la source de toutes les informations, [la Section permanente du CSIP] serait à même de vérifier tous les titres, d'en apprécier rigoureusement la valeur, sans être dominée par aucune autre considération que l'intérêt scientifique »[186].

La section permanente ne conçoit pas seulement son rôle comme un filtre et un garant de la qualité scientifique des impétrants. L'une des fonctions qu'elle s'attribue, dans sa pratique décisionnaire, est de veiller à la répartition équilibrée et harmonieuse des enseignements sur le territoire national. C'est sans doute sur ce thème que l'on trouve les mentions les plus récurrentes de discussion au moment des transferts ou des présentations aux chaires. Nommer tel enseignant pourrait par exemple amener à la disparition d'une discipline dans une faculté, ce qui peut amener le Section permanente à invalider le choix premier de la faculté comme elle le fait à Alger, en mai 1925, pour y garantir la poursuite de l'enseignement de botanique. Elle peut également proposer des vœux non sollicités par les facultés, autour de la création d'une nouvelle chaire visant à soutenir une discipline d'enseignement mal représentée. Cette fonction de régulation générale est très bien exprimée au sujet des listes d'aptitudes. On en trouve la justification lors du débat de 1911 à propos du décret sur les chefs de travaux : il s'agit non seulement de s'assurer du bon niveau des candidats mais aussi de permettre au Comité consultatif de « les hommes qu'il retrouvera plus tard pour les candidatures aux postes de maîtres de conférences »[187]. Quelques résistances existent vis-à-vis de cette concentration des pouvoirs aux mains de quelques-uns qui amènent des propositions alternatives. Le mathématicien Paul Appell propose, dans sa profession de foi en vue des élections au CSIP en 1908, la mise en place d'un « comité de savants compétents pour les nominations dans les facultés »[188] ; de son côté, l'association des chefs de travaux et des préparateurs des facultés des sciences suggère à l'issue de son congrès de 1911 « l'organisation des collèges de spécialistes chargés de présenter à M. le ministre de l'Instruction publique, une liste de candidats susceptibles d'être désignés aux postes vacants de maîtres de conférences ainsi qu'à ceux de

[185] Circulaire relative à l'envoi, à l'administration centrale, des thèses soutenues dans les Facultés, 3 novembre 1815.
[186] Exposé des motifs d'un projet de loi relative au Conseil supérieur de l'Instruction publique et aux conseils académiques présenté par M. J. Ferry, ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, février 1880, reproduit dans Beauchamp, tome 3, p. 329.
[187] Projet de décret déterminant les règles applicables au recrutement, à l'avancement et à la discipline des chefs de travaux et des préparateurs des facultés des sciences et des écoles supérieures de pharmacie, CSIP, deuxième session de 1911, p. 7 ; AN F^{17} 13 709.
[188] *Revue internationale de l'enseignement*, vol. 55, 1908, p. 443.

professeurs titulaires »[189]. Aucune de ces propositions alternatives n'est adoptée, et le monopole de la Section permanente et du CCESP reste la norme.

La question de l'adéquation du candidat au poste, centrale dans les débats actuels sur le localisme comme nous le verrons dans le chapitre 7, n'est pas absente. L'érection d'une norme professionnelle basée sur l'activité scientifique et des standards nationaux, voire internationaux, est susceptible d'entrer en conflit avec les logiques et les intérêts propres des facultés d'exercice. Il peut y avoir conflit de thématique mais aussi décalage entre le type d'enseignement attendu et le type de science pratiquée, sachant que toutes les spécialités ne sont pas partout représentées malgré la volonté d'homologie des établissements. Le général et le particulier peuvent alors se trouver en opposition, dès lors que la variété des critères d'appréciation empêche la convergence des vues. La question de l'équilibre devient centrale, les instances étant les garantes d'un compromis qui tienne compte à la fois des logiques proprement scientifiques et des effets de contexte. Pour leur donner les moyens de juger, en dehors même de ceux liés structurellement à leurs positions de cumulants (cf. supra les caractéristiques générales des membres des instances), il est nécessaire de fournir aux membres des instances des information précises. La circulaire qui suit la mise en place du décret de 1880 sur les propositions de présentation aux chaires vacantes prescrit que les conseils de faculté doivent envoyer à la Section permanente des rapports très précis concernant les candidats qu'ils soutiennent, et ce d'autant plus qu'il s'agit de profils pour lesquels « les connaissances générales, les services rendus dans l'enseignement des lycées, l'exactitude à remplir convenablement plusieurs des devoirs secondaires du professorat fasse[nt] passer […] sur l'absence de titres originaux » [190]. Cette nécessité de justifier les choix émanant des conseils d'université ou de faculté est réitérée quarante ans plus tard[191].

Lorsqu'il est possible de retrouver traces de discussion à ce sujet, c'est toujours l'argument de la qualité scientifique qui est mis en avant. La défiance vis-à-vis des facultés de province (pour mémoire, celles de Paris sont largement représentées dans les instances) s'exprime dans des mentions telles que : « c'est seulement lorsque de la part de la faculté intéressée il y a eu calcul que la section a le droit et le devoir de juger différemment de cette faculté »[192]. Dans les procès-verbaux de la division des sciences des années 1950, la division du jugement s'ordonne autour d'un principe de différenciation des points de vue, qui renoue avec les prescriptions de la circulaire de 1881 :

---

[189] Association des chefs de travaux et préparateurs des facultés des sciences, 1911 ; AN F[17] 13 709.
[190] Circulaire relative aux vacances de chaires dans les facultés, 19 février 1881.
[191] Circulaire sur les vacances et transformation de chaires, 15 juillet 1921.
[192] Procès-verbal de la Section permanente du CSIP, 4 avril 1904 ; AN F[17]* 3 293.

le comité travaille au nom de « l'intérêt général de l'enseignement supérieur », et la « dimension humaine » de la discussion au sujet des candidats est renvoyée aux conseils de faculté[193]. Faute d'archives véritablement précises sur ces discussions, il ne reste qu'à traquer les indices d'une possible discussion. Elle transparaît dans les interventions que font les rares professeurs de faculté non parisiens, qui prennent l'occasion de justifier d'une situation spécifique qu'ils connaissent bien[194]. Le recours aux avis extérieurs est également possible, par le biais des informations transmises par les doyens au sujet des candidats issus de leur faculté, procédure à l'œuvre officiellement depuis les années 1920[195]. Le décret de 1946 relatif au CCU indique qu'ils peuvent être sollicités directement par les sections pour participer aux débats, sans pouvoir en revanche voter. La discussion qui s'engage à la fin des années 1950 sur la possibilité qu'ils deviennent membres à part entière de l'instance tourne cependant court[196], malgré le soutien d'une figure parisienne importante, le doyen Pierre Renouvin qui suggère, dans une note manuscrite de 1958, que le CCU siège en formation administrative (c'est-à-dire pour tous les actes relatifs à la gestion des carrières, promotions, mutations…) en réunion de tous les doyens, auxquels se joindraient un « certain nombre de spécialistes désignés par le comité de spécialistes de chaque section »[197].

La norme reste cependant celle d'un monopole largement aux mains des grandes figures parisiennes, le groupe ayant par ailleurs à cœur de remplir sa mission du contrôle panoptique du dispositif. Il s'agit d'assurer l'équilibre des disciplines sur le territoire et entre les facultés, ce qui donne parfois lieu à des discussions internes[198]. C'est dans le même esprit que se structurent les débats sur les candidats aux chaires : il est très fréquent que les prises de position des membres du CCU au sujet de l'un ou l'autre d'entre eux soient une façon d'anticiper l'avenir ; en parallèle à l'attribution immédiate du poste s'engage souvent une discussion sur les plus ou moins grands mérites des uns et des autres, et sur la nécessité de leur assurer à terme l'accès à un poste équivalent. Ce mode d'arbitrage et de pilotage est rendu possible par la taille réduite de la communauté et par l'interconnaissance, à laquelle supplée si nécessaire l'intervention des doyens. Il semble de la situation se modifie rapidement dans les années 1960, quand la croissance rapide des corps

---

[193] Procès-verbal de la division des sciences du CCU, séance du 9 juin 1950, p. 7 ; AN F^{17} 17 588.

[194] Un exemple argumenté concerne la chaire de géologie de la faculté de Lille ; Cf. Procès-verbal de la division des sciences du CCU, séance du 27 octobre 1950, p. 5 ; AN F^{17} 17 588.

[195] Circulaire relative aux listes d'aptitude aux emplois d'enseignement dans les facultés des lettres et des sciences, 3 novembre 1922.

[196] Par exemple : Note sur la structure du CCU, 20 janvier 1958 ; AN 19770496/6.

[197] Note manuscrite de Pierre Renouvin [1958] ; AN 19770496/6.

[198] Comme à propos de la création d'une chaire de biologie cellulaire à la place d'une chaire de paléontologie à la Sorbonne en 1953. Cf. Procès-verbal de la division des sciences du CCU, séance du 19 octobre 1953, p. 8 ; AN F^{17} 17 589.

enseignants impose des prises de décisions moins informées, situation propice à l'émancipation relative des provinciaux vis-à-vis de la tutelle parisienne. A la fin des années 1970, les mandarins parisiens se plaignent en effet de décisions locales ayant entraîné des recrutements indésirables. Jean-Baptiste Duroselle déplore les recrutements de chargés d'enseignement, sur des postes de maîtres de conférences, de professeurs de lycée n'ayant pas terminé leur thèse, et dont il anticipe qu'ils ne le feront jamais, bloquant des postes quand de bons candidats sont en attente[199]. De son côté, le directeur de l'Institut de géographie de la Sorbonne, Jean Dresch, réclame au même moment « une plus grande initiative du CCU pour lutter contre le recrutement local et les chapelles provinciales »[200].

L'équilibre sur lequel reposait le système semble remis en cause. Si les nominations de professeurs restent encore largement contrôlées par le CCU qui propose la seconde liste de noms concurremment aux conseils de facultés, puis aux commissions de spécialistes à partir de 1977, la question des listes d'aptitudes tend à devenir un enjeu central à cette période. Je reviendrai en détail sur les débats les concernant dans le chapitre 6. Pour ce qui nous intéresse ici, la question est celle de la marge de manœuvre concédée aux universités, qui apparaît plus importante pour toutes les nominations non professorales, même si le contrôle des listes restreinte et large reste aux mains des sections du CCU. C'est le rapport Quermonne de 1981[201] qui souligne le premier les problèmes posés par ce qu'il qualifie de localisme (le rapport de Baecque de 1974 n'en parle pas) et contre lequel il convient de lutter, renvoyant dos à dos les mauvaises pratiques des communautés locales et le « parisianisme » des sections du CCU. Il propose de régler la question par le biais réglementaire, en n'autorisant le recrutement que d'un tiers des nouveaux enseignants parmi ceux qui sont docteurs de l'université concernée et un professeur sur deux parmi les maîtres de conférences locaux. Cette critique advient dans un contexte de reconfiguration des rapports entre le centre et les périphéries universitaires, largement détaillé dans le chapitre 6. Les listes d'aptitudes sont supprimées en 1979 et remplacées par un concours national sur titres dans lequel les universités interviennent en premier lieu en proposant à l'instance centrale (ex CCU dont le nom se modifie 5 fois en dix ans) une liste que ce dernier valide (ou invalide). En 1984, c'est l'instance centrale qui propose pour chaque poste une liste de 3 à 5 noms dans laquelle l'université choisit son candidat. En 1988, le système mis en place en 1979 est rétabli, jusqu'en 1992, date à laquelle sont mises en place des listes de

---

[199] Jean-Baptiste Duroselle, « Le nouveau doctorat », art. cit., p. 135.

[200] Direction de l'enseignement supérieur, projet de réforme du CCU, consultation des membres du CCU et des facultés, INSA, ENSI, IUT, IEP, IAE, 29 novembre 1967, p. 7 ; AN 19770496/8.

[201] Jean-Louis Quermonne, *Étude générale des problèmes posés par la situation des personnels enseignants universitaires*, ministère de l'Éducation nationale, 1981.

qualification nationales, préalables aux candidatures. Durant deux ans cependant, 1995-1997, la procédure de 1979 est remise en place.

Si l'on s'abstrait des contraintes spécifiques (et des espaces de liberté qu'elles procurent) liées aux périodes de croissance très rapide du corps enseignants (en particulier les années 1960-1973), la logique générale est celle d'un contrôle par les instances centrales. Si les avis des facultés ne sont pas totalement négligés, ils apparaissent soumis au projet de pilotage panoptique qui préside à l'organisation du système, et du fait de la structure des inégalités entre Paris et la province entre les mains des représentants des facultés de la capitale. Ceux-ci sont en puissance de faire les carrières, ce qui contribue à renforcer la suprématie parisienne[202].

Les travaux nombreux qui décrivent (ou dénoncent) l'existence et le pouvoir des mandarins dans l'université française d'avant les années 1970 renvoient bien à une réalité structurelle. Celle-ci s'incarne dans le fait que le pouvoir collectif est en fait la somme des pouvoirs individuels (les élections se font au scrutin uninominal), construit sur la durée et que les instances constituent des lieux d'arbitrage entre patrons occupant le sommet de la hiérarchie. Ce sont de véritables *gatekeepers*[203] au sens qu'en propose Robert Merton, personnages pivots des arbitrages scientifiques, détenteurs monopolistiques des pouvoirs professionnels, qui dans le cas français s'articulent très étroitement aux trajectoires de carrières. La subordination des provinciaux, individuellement ou collectivement, qui est une constante de la période, n'est pas remise en cause malgré la participation de quelques grands patrons locaux, en particulier en sciences, susceptibles d'occuper eux-mêmes ces positions de pouvoir[204]. La structure du dispositif de régulation professionnelle produit un effet de renforcement de la concentration du pouvoir, de légitimation d'un programme de pilotage centralisé, fondé sur une vision panoptique, dont nous verrons dans le chapitre 5 qu'elle s'articule étroitement aux disciplines

Malgré les transformations importantes conséquentes aux deux vagues de croissance démographique (années 1960 et années 1990) et les débats autour de l'autonomie des universités qui seront envisagés dans les chapitres 6 et 7, ce modèle d'un pouvoir professionnel centralisé n'est pas

---

[202] De façon intéressante, on peut souligner que la question de l'obligation de résidence, qui concerne en particulier les Parisiens nommés dans les facultés de province, n'est pas une nouveauté. Le principe, qui date d'un décret de 1901 (12 juillet), est rappelé dans une circulaire du 17 juillet 1920.

[203] Cf. Robert K. Merton (dir.), *The Sociology of Science. Theoretical and Empirical Investigations*, Chicago, Chicago University Press, 1973.

[204] Comme Louis Néel à Grenoble par exemple ; cf. Pierre Verschueren, *Des savants aux chercheurs, op. cit.*

fondamentalement remis en cause. Il semble même au contraire constituer l'élément essentiel de l'unité professionnelle.

Nous n'avons jusqu'ici envisagé que les justifications d'ordre très général concernant l'organisation du système, sans entrer dans sa fonction plus spécifique qui est celle de la définition du professionnel, et qui fait l'objet du prochain chapitre.

Chapitre 4 : Pragmatique du jugement

Nous avons envisagé, dans les chapitres précédents les cadres et les procédures par lesquels la profession académique s'est affirmée, en laissant de côté la question de sa définition en termes d'activités, de pratiques ou de standards. Elle joue pourtant un rôle central dans le processus de professionnalisation, puisqu'elle contribue à caractériser les profils types dont l'identification permet d'établir un étalonnage du jugement. La bonne thèse, la belle carrière sont des appréciations qui reposent sur l'articulation entre une situation précise et une cadre d'interprétation, c'est à dire étroitement articulée à un contexte. La professionnalisation en fixant ces cadres interprétatifs constitue un processus cumulatif dans une certaine mesure, puisqu'il s'agit en particulier d'affirmer avec suffisamment d'autorité le monopole sur un type d'activité. Cependant, la perspective longitudinale permet de saisir la plasticité relative des critères, qui renvoie aux transformations des fonctions et position sociales de la profession universitaire.

Plus que pour les chapitres précédents l'absence d'un corpus conséquent et linéaire peut s'avérer problématique quand il s'agit de saisir les formes et la nature du jugement professionnel, ou de l'observer en action. Comme je l'ai déjà maintes fois souligné, les sources sont rares et surtout peu bavardes. Alors qu'il s'agit systématiquement de processus délibératifs au sein des collectifs de travail que sont les instances, il est particulièrement intéressant de souligner le soin qui semble apporté à ne pas garder traces des discussions et à ne rendre compte que des résultats des délibérations (qui ont par ailleurs force réglementaire). Or les normes professionnelles s'élaborent en lien direct avec la pratique de l'activité, et les instances régulatrices des carrières y jouent donc un rôle central.

Les travaux récents qui se sont intéressés aux situations dans lesquelles le jugement académique étaient mobilisés, les recrutements[1] ou le financement de la recherche[2] par exemple, ont porté une attention particulière à ses conditions d'élaboration. Ils ont mis en évidence une procédure construite collectivement et négociée dont l'objectif est de déterminer le meilleur (candidat ou projet) comme étant le plus pertinent/approprié au contexte. L'interprétation n'est cependant pas totalement libre, puisqu'elle s'inscrit dans le recours à des catégories argumentaires précises, dont on peut montrer qu'elles constituent le produit d'une élaboration professionnelle sur la longue durée. Trois éléments me paraissent alors essentiels que je mobiliserai comme fil directeur de ce chapitre. Il s'agit d'abord de la forme de la délibération et de ce qu'elle nous dit des effets des structures sur les pratiques ; c'est ensuite la question de la définition de la norme du bon professionnel et de l'interprétation

[1] Cf. Christine Musselin, *Le marché des universitaires*, Paris, Presses de Science Po, 2005.
[2] Cf. Michèle Lamont, *How professors think: Inside the Curious World of Academic Judgment*, Cambridge/Londres, Harvard University Press, 2011.

de son articulation au contexte ; et enfin, il s'agit de comprendre les logiques d'incorporation individuelles de ces normes et leurs conséquences sur les trajectoires.

Délibération ou négociation

Depuis les années 1880, la professionnalisation des universitaires s'est affirmée au travers d'institutions collectives, dont la structure a pour objet de représenter de façon équilibrée la communauté dans son ensemble, dans un premier temps par le biais de commissions adossées aux facultés, puis par une granularité de plus en plus fine au niveau des disciplines qui aboutit aux dizaines de sections du CNU actuel. Ces instances envisagées en détail au chapitre précédent ont la particularité d'être constituées de collectifs stables, disposant de mandat de 4 ans en moyenne, qui peuvent être renouvelés le plus souvent sans limite avec pour conséquence la possibilité de véritable carrières internes. L'élection au scrutin uninominal s'est imposée depuis les années 1880 (les années 1920 pour le CCESP), favorisant l'élection de grandes figures de la profession. Aux côtés des élus, l'administration désigne des membres nommés (entre le tiers et le quart du total selon les périodes). Depuis le début des années 1980, le scrutin de liste à la proportionnelle avec panachage, puis sans panachage, est devenu la norme, qui a substitué le primat des logiques collectives d'affiliation syndicale aux prises de position individuelles. Cette modification du mode de scrutin renvoie à des transformations et aux luttes afférentes au sein de la profession universitaire dans les années 1970 et n'est pas sans conséquence sur les modalités de travail des instances centrales. Pourtant, elle n'induit pas une révolution dans un univers où les pratiques semblent très codifiées, qui semblent réappropriées plutôt que transformées.

Le cadre général doit également être pris en considération, surtout lorsque l'on entend le mettre en regard des situations étrangères. Il se caractérise, en France, par une grande rigidité. Comme le rappellent les chercheurs de l'École des Mines qui ont travaillé ces dernières années sur l'évaluation, la profession universitaire française se caractérise par son inscription dans « un ensemble de règles législatives et réglementaires particulièrement contraignantes »[3]. Les textes réglementaires fixent les cadres de fonctionnement des instances, les règles procédurales, les modalités pratiques de fonctionnement (par exemple, sur la question du quorum ou des modalités de vote) ainsi que leur composition précise. Ils ne peuvent être l'objet d'aucun interprétation, au risque d'un recours en invalidité de la décision pour non-respect des dispositions légales. Une seconde caractéristique qu'il me

[3] Daniel Fixari, Jean-Claude Moisdon et Frédérique Pallez, *L'évaluation des chercheurs en question, 1992-2009*, Presses des Mines, 2009, p. 105.

semble important de souligner, concerne le monopole exclusif des pairs sur les décisions concernant les professionnels. A la différence des autres ordres d'enseignement dans lesquels l'administration intervient en matière de mutation ou de promotion, à la différence de nombre d'universités étrangères dans lesquelles l'administration joue un rôle dans le recrutement et le déroulement de la carrière, le système français est fondé sur un contrôle interne exclusif. Cette disposition, dérogatoire au cadre de la fonction publique, place la profession universitaire dans une situation atypique : l'administration, dont elle dépend en théorie, n'a pas de pouvoir sur ces corps de fonctionnaires. Dans le même temps, cette liberté, qui fait écrire à certains auteurs que la profession universitaire serait une profession libérale[4], n'est pas régulée par le public auquel elle s'adresse, comme c'est le cas pour les médecins ou les avocats[5]. Il s'ensuit un espace de régulation strictement internalisé, pour lequel on peut faire l'hypothèse d'une délicate intégration des problématiques qui lui sont extérieures et l'affirmation d'un mode de régulation spécifique et autonome.

Cet univers n'est pas seulement clos sur son monopole absolu, il l'est aussi par les pratiques qu'il met en œuvre, et en particulier celle du silence. Toutes les procédures réglementaires concernant les recrutements et les promotions décrivent une décision fondée sur des jugements informés. Ceux-ci se traduisent dans l'obligation qui est faite que chaque cas individuel fasse l'objet d'un, voire de deux rapports, suivi d'une discussion collective et clos par un vote décisionnaire. Comme je l'ai déjà souligné, les modalités concrètes du travail nous échappent largement, en particulier en ce qui concerne l'organisation de la discussion mais quelques éléments peuvent être déduits du fait que le vote ne semble pas en général remplir une fonction d'arbitrage mais plutôt valider un consensus élaboré collectivement en amont (les occasions où deux votes successifs ont été nécessaires apparaissent très rares dans les quelques archives des années 1950). Or la communauté académique se caractérise comme un espace professionnel marqué structurellement par les concurrences et les luttes pour des ressources matérielles et symboliques limitées (le nombre de postes et de promotion, reconnaissance, prestige, positions de pouvoir)[6]. Cette tension entre un consensus apparent et une logique agonistique est au fondement des modes de fonctionnement du collectif, et éclaire sur les procédés mis en œuvre pour la neutraliser.

---

[4] Caractéristique évoquée par Marie-Françoise Fave-Bonnet, « Conflits de missions et conflits de valeurs : la profession universitaire sous tension », *Connexions*, n° 2, 2002, p. 41.

[5] Christine Musselin, « Les marchés du travail universitaires, comme économie de la qualité », *Revue française de sociologie*, n° 2, 1996, p. 189-207.

[6] Cf. Pierre Bourdieu, « Le champ scientifique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 2-3, juin 1976, p. 88-104.

De la nécessité du consensus

Si théoriquement, vouloir saisir les modalités de construction du jugement professionnel académique ne rencontre pas de difficultés majeures, pratiquement, c'est une autre affaire du fait de la rareté des sources. Les analyses des procédures mises en œuvre actuellement offrent un point de départ intéressant, puisqu'elles permettent de s'interroger sur la profondeur historique des critères mobilisés et la stabilité des représentations professionnelles. Elles sont pourtant limitées par le fait qu'elles procèdent systématiquement d'enquêtes indirectes, déclaratives, l'observation des pratiques s'avérant impossible. En effet, ni les sections du CNU, ni celles du comité national du CNRS, pas plus que les commissions de spécialité n'acceptent que des individus qui n'en sont pas membres assistent à leurs délibérations[7]. Les justifications mobilisées empruntent aux statuts particuliers de ces assemblées, aux contraintes propres à une réglementation tatillonne et aux problèmes que pose l'impossibilité d'anonymiser les jugements[8]. Dans la mesure où ces instances ne produisent pas d'archives (ou du moins pas d'archives identifiables dans des fonds d'archives publiques), la source principale réside dans le discours des acteurs eux-mêmes, avec les biais inhérents aux positions occupées au sein de la hiérarchie professionnelle. Qui plus est, et le biais a été souvent souligné, parler d'une opération de jugement à quelqu'un qui peut en faire l'objet induit inévitablement la production d'un discours articulé sur l'anticipation de ce jugement. En complément à ces enquêtes par entretiens[9], la participation à ces instances fait l'objet de témoignages, souvent comme mention complémentaire d'une autre enquête[10] ou dans des cadres plus militants[11]. Je n'ai pas retrouvé de témoignage historique sur la participation au travail des commissions du CCESP ou des sections du CCU. Sans doute pourrait-on retrouver des mentions éparses, dans les

---

[7] Quelques exceptions mais qui ne se déroulent pas dans le cadre d'une enquête scientifique à proprement parler, mais comme une commande politique : des spécialistes des questions de genre ont été invitées à assister aux sessions du Comité nationale du CNRS en physique, avec comme objectif d'identifier les effets de genre dans la décision.

[8] Catherine Vilkas, « L'évaluation au CNRS », *La revue pour l'histoire du CNRS*, n° 11, 2004 [En ligne : § 2].

[9] Parmi les principaux sur lesquels nous reviendrons : Christine Musselin sur les commissions de spécialistes, Catherine Vilkas d'une part et Daniel Fixari, Jean-Claude Moisdon et Frédérique Pallez d'autre part sur le Comité national du CNRS, Christine Musselin et Marianne Blanchet sur le CNU.

[10] On peut citer les mentions que fait Philippe Urfalino de son expérience au Comité national dans un article sur la construction du consensus (Revue européenne des sciences sociales 2007).

[11] Cf. par exemple les témoignages au séminaire « Politiques des sciences » de l'EHESS, en décembre 2009, accessibles en ligne sur le site : https://pds.hypotheses.org/ ; ou encore les témoignages collectés et utilisés sur le mode pamphlétaire dans l'ouvrage de François Garçon, *Le dernier verrou* [en ligne : http://www.francois-garcon.com/parutions/le-dernier-verrou/].

mémoires ou les correspondances, mais l'ampleur du dépouillement qu'une telle traque imposait ne me semblait pas en faire une quête raisonnable.

A côté de ce corpus discursif, les sources archivistiques de la pratique sont limitées. Alors même qu'il est question de façon systématique des rapports sur lesquels se fondent les discussions, leurs traces sont difficiles à retrouver. Il n'existe pas d'archives spécifiques des instances, à l'exception des registres des procès-verbaux des séances, complets mais en mauvais état et difficilement communicables de la Section permanente, très lacunaires pour le CCESP et totalement inexistants pour les CCU et ses successeurs, à l'exception de la décennie 1950 et rien depuis lors. C'est dans les dossiers, au nombre de 5 boites d'archives, conservés sous le titre de « Candidatures aux chaires » et qui s'arrêtent en 1919[12], que l'on peut retrouver traces de ces éléments de jugement. Ces dossiers individuels sont très hétérogènes malgré un objectif commun. On retrouve généralement des formulaires types, à l'en-tête du ministère, qui porte le titre de « demande d'emploi ». S'ensuit une série de rubriques visant à décrire le candidat, depuis son état-civil et professionnel jusqu'aux recommandations dont il bénéficie[13]. Mais parfois, la demande se réduit à une simple lettre envoyée au ministre par le candidat. Quelques éléments complémentaires font leur apparition à partir des années 1880, au mieux sous la forme d'un rapport de soutenance de thèse ou sinon sous celle de citations manuscrites, extraites d'autres documents absents du dossier (rapports des doyens, des inspecteurs généraux). On peut distinguer les deux périodes qui renvoient aux modes de gestion différenciés de la profession. Jusqu'aux toutes premières années du XXe siècle, le dossier est plus souvent composé d'une lettre adressée au ministre, appuyée ou non de recommandations fréquemment de nature politique (émanant de députés, de ministres[14]… qui peuvent aller jusqu'à un prince d'Empire[15]) ; lorsque l'on retrouve le brouillon de la réponse, celle-ci émane directement du ministre, et le refus est généralement justifié par l'absence de position disponible. Dans une seconde période, le dossier semble être instruit de façon plus collective ; il porte alors une marque manuscrite, en haut à droite de la page de garde, du type : « comité, séance du XX, inscrit (avec parfois des mentions complémentaires : en premières lignes ou en dernières lignes), ajourné… » ; les recommandations ne sont plus alors seulement d'origine politique mais émanent généralement de professeurs et autres savants (avec un recours fréquent aux académiciens), même si des courriers de sénateurs ou de députés, voire de ministres sont encore régulièrement présents dans les dossiers. Il est intéressant de souligner qu'elles s'adressent cependant directement au

[12] 1830-1919 ; AN F^{17} 13 111-13 115.

[13] Les dossiers conservés pour la période précédente, sous la cote AN F^{17} 1418 pour les sciences et les lettres, et portant sur les années 1840-1848, se limitent à des échanges de courrier entre les candidats et le ministre, avec très peu d'éléments complémentaires, les dossiers les plus riches contenant des lettres de recommandations d'origine diverses.

[14] Dossier Bernard, lettre du ministre de la Marine, 1852 ; AN F^{17} 13 111.

[15] Dossier Barreau, lettre du 8 janvier 1856 ; AN F^{17} 13 111.

ministre, puisque, comme le souligne dans son courrier du 4 octobre 1905, le professeur titulaire de la chaire de zoologie de la faculté de Bordeaux, Charles Pérez, écrivant pour recommander un candidat, « bien que je sache que la question relève uniquement de l'initiative ministérielle, je pense que l'avis d'un des professeurs de zoologie, directement intéressé, peut être tout au moins accueilli à titre d'information »[16]. À une seule occasion, j'ai pu avoir entre les mains la « copie du rapport de la commission chargée d'examiner les titres des candidats à la chaire de mécanique rationnelle de la faculté des sciences de Paris », fait par Charles Hermite en 1882[17]. L'existence de ce fond se révèle cependant important en ce qu'il constitue les seules sources qui témoignent *a minima* de la procédure de travail. Il faut néanmoins souligner qu'ils présentent une particularité : ils ne concernent par nature que les candidats malheureux, les candidats retenus faisant l'objet d'un dossier de carrière en vue de la retraite conservé sous une autre cote[18] qui lui ne contient aucun des documents potentiellement examinés au moment de la candidature.

Les dossiers témoignant de l'activité du CCU post 1945 se composent de deux cartons qui réunissent les procès-verbaux des quatre divisions de la fin des années 1940 à la fin des années 1950, soit une vingtaine de séances[19], qui s'inscrivent dans la continuité des registres du CSIP ou du CCESP. Il ne s'agit plus de dossiers individuels, mais de minutes des réunions. La plupart du temps, le détail des discussions n'y figure pas (même si c'est moins vrai en sciences qu'en lettres) et l'essentiel des informations qu'elles rapportent se limite aux résultats des votes relatifs aux nominations et aux promotions. Ils se présentent sous la forme de listes de décisions non motivées, dans la quasi-totalité des cas prises à l'unanimité (les résultats des votes figurent toujours dans les procès-verbaux), après une discussion dont il est fait cursivement mention dans la formule qui précède les résultats : « après un rapport de M. X, le comité, à l'unanimité donne un avis favorable à la nomination de M. Y dans la chaire de… » ou le Comité « décide de présenter M. X en première ligne, M. Y en deuxième ligne ». Dans le cas des listes d'aptitude, c'est une simple liste de noms qui est adjointe au procès-verbal.

La quasi absence de traces de débats ou de discussion et le consensus apparent qui se dégage de ces sources laissent supposer l'existence d'un travail en amont, qui peut avoir deux objectifs complémentaires. C'est d'abord tout simplement la possibilité que les débats aient eu lieu, dans le cadre de la réunion ou auparavant entre des groupes de géométrie variable, et que la séance réglementaire n'en soit qu'une chambre d'enregistrement. Les raisons d'une

---

[16] Dossier Anthony, lettre du 4 octobre 1905 ; AN F[17] 13 111.
[17] Minutes du procès-verbal de la séance de la Section permanente du CSIP, 27 décembre 1882 ; AN F[17] 12 980.
[18] Il s'agit des archives des dossiers dit « de carrière », conservés sous les cotes F[17] 20 001 à 30 440/B.
[19] AN F[17] 17 588 et 17 589.

telle pratique sont diverses : il peut s'agir de la volonté de présenter un front uni face au pouvoir administratif, de façon à empêcher qu'il ne recoure à ses pouvoirs réglementaires (c'est le ministre qui nomme *in fine*) dans une situation qui justifierait un arbitrage. Le contexte de construction de l'autonomie professionnelle à la fin du XIXe siècle est très certainement à l'origine du choix du consensus, d'autant plus qu'il devait, pour s'affirmer, s'articuler étroitement avec les contraintes administratives et politiques du pilotage panoptique. Cela peut être aussi le signe d'une gestion des équilibres internes par une négociation dont on ne veut pas voir les termes publicisés, car n'étant pas systématiquement en cohérence avec la définition de la qualité professionnelle plus générale, alors même qu'il s'agit d'assurer des arbitrages acceptables qui permettent le fonctionnement efficace de la communauté et la régulation des conflits. Bien plus que le vote, le consensus autorise la prise en compte des intérêts et des points de vue du plus grand nombre d'individus ; il en résulte qu'il produit des décisions plus fortes qui engagent la communauté. On en trouve une trace dans les arbitrages décrits à propos des recrutements en histoire dans les années 1990, qui s'organiser sur le mode d'une anticipation temporelle de la répartition (postes à n+1 ou n+2) selon la logique du « chacun son tour »[20]. Cette méthode de répartition, qui n'est pas sans rappeler celle qui préside à l'affectation des postes d'assistants dans les années 1960, consistant à servir les professeurs titulaires à tour de rôle[21], s'appuie sur une stratégie de négociation basée sur la réciprocité et non sur la concurrence. Jusqu'à la fin des années 1960, le mode principal de désignation (scrutin uninominal) et le statut des membres (très forte majorité de professeurs titulaires) des comités garantissaient une forte homogénéité du groupe, situation particulièrement favorable à l'élaboration de ce type de consensus, comme l'observe Philippe Urfalino quand il décrit un contexte dans lequel les membres sont présents du fait de leur compétence, quand il ne s'agit pas de trancher la simple alternative approbation/rejet mais sur une question complexe[22]. Le consensus dans ce contexte est moins la décision commune élaborée par des pairs que la reconnaissance par le groupe de la « meilleure décision », au sens de celle qui peut obtenir le consentement des réticents, dans un groupe où l'égalité apparente (chaque membre dispose d'une voix) renvoie en fait à l'inégalité de positions. Un tel consensus rend les possibilités d'opposition, de contestation ou de divergences très couteuses et peu efficaces, puisqu'elles sont supposées avoir été entendues et discutées en amont. S'opposer de façon individuelle laisserait alors penser que l'on va contre l'intérêt collectif, en privilégiant son propre agenda[23]. Enfin, la décision (le vote) semble être la poursuite naturelle

[20] Christine Musselin et Marc Blangy, *Étude de cinq commissions de spécialistes en histoire*, rapport du CSO, octobre 1996, p. 20 *sq*.

[21] Témoignage de Dominique Julia, entretien du 25 septembre 2007.

[22] Philippe Urfalino, « La décision par consensus apparent. Nature et propriétés », *Revue européenne des sciences sociales*, n° 136, 2007.

[23] On retrouve ici une problématique mise en évidence par l'enquête de Christine Musselin et Marc Blangy sur les commissions de spécialistes, dont les membres extérieurs semblent avoir

du processus qui la précède. Si l'on en croit les procès-verbaux disponibles (limités aux années 1950), l'unanimité est plutôt la règle, reflet du consensus obtenu à l'issue de la discussion. Concernant le Comité national du CNRS des années 1990, Philippe Urfalino témoigne que l'on ne procède au vote qu'après avoir obtenu l'accord de tout le monde[24]. Dans un tel contexte général, le conflit est vécu comme un échec et des dispositions sont mises en place pour limiter son apparition, comme le décrivent Christine Musselin et Marc Blangy à propos des commissions de spécialistes des années 1990 : des prises de paroles concises, « tout un ensemble de comportements, d'usages sémantiques, participent à la dédramatisation des débats. Les points de vue s'expriment souvent de façon nuancée »[25]. La recherche du consensus s'avère être une procédure récurrente dans les sections du CNU[26] comme au sein des sections du Comité national du CNRS[27]. Sans preuve formelle que ce point de vue soit celui de leurs prédécesseurs du XIXe, on peut faire l'hypothèse d'une forte continuité des pratiques dans la mesure où les traces archivistiques sont en cohérence avec cette analyse.

La pacification apparente d'un espace dont la fonction est pourtant celle de produire des arbitrages concurrentiels (recrutement ou promotion) nécessite que la neutralisation des pratiques qu'elle implique fasse consensus au sein de la communauté professionnelle. Cela signifie que les membres du collectif ont incorporé un ensemble de normes de façon à régler leur conduite selon le cadre acceptable que le collectif de travail s'est fixé et qu'ils savent à quel moment et à quel niveau intervenir efficacement. Si les procès-verbaux n'utilisent pas de terme telle que « après discussion » ou « après délibération », c'est qu'il y a une incertitude sur sa nature (et donc sur sa qualification). Comme le souligne Philippe Urfalino, la nature de la discussion au sein d'un collectif dépend à la fois de la structure du groupe et de ses finalités[28]. La délibération apparente pousse à s'interroger sur la possibilité qu'il s'agisse en fait d'une négociation, dont on pourrait essayer de saisir les modalités. Cette hypothèse de la négociation, construite comme un processus progressif permettant d'aboutir au consensus est bien mis en évidence par les travaux de Catherine Vilkas sur le Comité national du CNRS[29]. Elle se retrouve au travers d'un mode de fonctionnement par étapes, décrit l'inspecteur général Georges Amestoy pour les années 1950 et 1960 quand se prend l'habitude de réunions en amont des

été choisis moins pour leur envergure scientifique que pour leur aptitude à comprendre et à jouer le jeu des enjeux spécifiques à la commission à laquelle ils sont invités à participer.

[24] Philippe Urfalino, « La décision par consensus apparent », art. cit.

[25] Christine Musselin et Marc Blangy, *Étude de cinq commissions, op. cit.*, p. 77.

[26] Daniel Fixari, Jean-Claude Moisdon et Frédérique Pallez, *L'évaluation des chercheurs en question, op. cit.*, p. 115.

[27] *Ibid*, p. 51.

[28] Philippe Urfalino, « La délibération n'est pas une conversation. Délibération, décision collective et négociation », *Négociations*, n° 2, 2005, p. 99-114.

[29] Catherine Vilkas, « L'évaluation au CNRS », art. cit., p. 345.

sous-sections, puis des sections, avant la réunion officielle de la division qui ne fonctionne plus dès lors que comme une chambre d'enregistrement[30].

La neutralité des formules rendant compte des débats contribue à cette mise à distance des possibles tensions internes : « MM. Auger, Pauthenier, Pérés, Coulomb, M. le Directeur général de l'enseignement supérieur, MM. Auméras, Dubois Rocard et Fréchet prennent part à la discussion sur les mérites des candidats en présence »[31]. Lorsqu'il y a discussion, en l'occurrence ici il s'agit d'une opposition entre l'administration représentée par le directeur de l'enseignement supérieur et les membres universitaires du CCU, elle se caractérise par sa faible charge conflictuelle :

> « Une discussion s'engage sur l'opportunité d'inscrire M. Pollaczek sur cette liste [d'aptitude aux fonctions de maître de conférences].
>
> M. Fréchet fait remarquer que M. Pollaczek est un mathématicien de très grande valeur qui a déjà fait ses preuves et qui surclasse incontestablement les candidats plus jeunes qu'on inscrit sur la liste.
>
> M. le Directeur général de l'Enseignement supérieur souligne que M. Pollaczek n'est naturalisé que depuis deux ans à peine et que, dans ces conditions, il ne peut être chargé immédiatement d'un enseignement. L'inscrire sur la liste équivaudrait donc à boucher une place pendant plusieurs années.
>
> Pour cette raison, la section décide de surseoir à l'inscription de M. Pollaczek »[32].

L'implicite semble alors joue un rôle déterminant car il autorise des raccourcis argumentatifs d'autant plus efficaces qu'ils sont partagés et que leur maîtrise est un signe fort d'une socialisation professionnelle réussie. Connaître les règles et les limites, c'est être capable d'anticiper ce qui est acceptable et ce qui ne l'est pas, et donc d'être efficace. Couplé à la connaissance de l'étendue de son propre pouvoir, ces savoirs faire sont susceptibles de démultiplier les effets des interventions. L'une des dimensions stratégiques de cette maîtrise est la connaissance précise que l'on a de sa propre position dans le champ mais aussi la capacité à produire des arguments rhétoriques cohérents avec la situation examinée[33]. L'efficacité réside dans la maîtrise de l'équilibre, dans la capacité à substituer efficacement dans le discours des préoccupations généralistes à l'intérêt personnel[34]. Mais elle suppose, avant tout, la maîtrise de l'information pertinente.

---

[30] Georges Amestoy, *Les universités françaises*, Paris, « Éducation et gestion », 1968, p. 368.
[31] Procès-verbal de la division des sciences du CCU, séance du 16 juin 1949, p. 2 ; AN F^{17} 17 589.
[32] *Ibid*, p. 7.
[33] Philippe Urfalino, « La délibération n'est pas une conversation », art. cit.
[34] Catherine Vilkas, « Évaluations scientifiques et décisions collectives : le Comité national de la recherche scientifiques », *Sociologie du travail*, n° 3, 1996, p. 339.

Information versus opacité

Il y a une sorte de paradoxe de l'ordre du chiasme dans le travail de ces instances. Les mentions lapidaires que l'on retrouve dans les archives laissent supposer des implicites importants relatifs au jugement, mais aussi la concentration d'une masse d'informations entre les mains de ses membres, qui peuvent en faire habilement usage pour imposer leur point de vue. En regard, les décisions ne sont pas motivées et les critères énoncés, laissant les universitaires externes au dispositif, et en particulier ceux qui en bénéficient (ou non) sans explicitation des choix. Cette situation asymétrique peut constituer un motif de tension très important dans les contextes où les critères sont susceptibles de varier, comme nous le verrons par la suite. Elle est davantage supportable, en revanche, dans ceux qui, plus stables, permettent aux impétrants une compréhension des enjeux sous-jacents par l'observation des décisions. On peut aussi faire l'hypothèse que les membres des instances puissent, fort de leur connaissance de leur mode de fonctionnement, donner des conseils en termes de stratégie individuelle. L'information devient alors l'élément essentiel du pouvoir et en conséquence des modalités de la réussite professionnelle.

Le chapitre précédent a mis en évidence les caractéristiques de la puissance académique comme résultat de la concentration des positions et de la situation d'interface avec l'espace administratif. Au-delà du pouvoir que leur donne sur le plan réglementaire la participation aux instances de gestion du corps enseignant, ces « ténors » (pour reprendre l'expression de C. Vilkas[35]) disposent également de ressources qui démultiplient leur capacité d'action. Si la décision prise par un vote à l'issue d'une procédure délibérative, c'est dans le déroulement de celle-ci qu'il faut peser si l'on veut obtenir un résultat précis.

La composition des instances elles-mêmes n'a longtemps pas fait l'objet de discussion. Les professeurs titulaires de chaire, sommet de la hiérarchie professionnelle et de ce fait de la légitimité académique, en sont les seuls membres. Une place subordonnée est concédée aux maîtres de conférences, dont un représentant siège par section aux côtés des 4 professeurs. Il ne peut par ailleurs intervenir que sur les décisions qui concernent les enseignants d'un rang égal ou inférieur au sien, ce qui l'exclue de toutes les discussions relatives aux professeurs. Leur nombre s'accroitra dans les années 1970 jusqu'à représenter la moitié de celui des professeurs, la parité n'étant acquise qu'en 1992. La posture traditionnelle est celle qui consiste à se poser comme le représentant légitime d'une discipline, que l'on retrouve encore dans les années 1960, comme dans cette profession de foi d'un membre de la section d'anglais qui justifie ainsi sa volonté de se représenter au CCU : « Ma position de président de la Société des anglicistes me donne des responsabilités particulières (bien que non officielles) et je voudrais pouvoir agir, de loin, dans

[35] *Ibid.*, p. 339.

le sens des intérêts de tous les anglicistes »[36]. A l'encontre de cette pratique qui valorise le cumul des positions, le SNESUP à la même époque revendique la mise en place d'une « véritable discussion [qui] puisse s'instaurer entre les divers spécialistes de chaque discipline pour déterminer ceux d'entre eux qui paraissent les plus indiqués pour représenter leur discipline et leurs collègues »[37]. La détermination du profil le plus pertinent reste une question non résolue. Comme les montreront les chapitres 6 et 7, le passage au scrutin syndical et les choix en matière de nomination ont donné lieu à de nombreuses critiques visant à l'impartialité et/ou à la compétence des membres du CNU. Une constante s'observe cependant relative à une préférence pour un système électif, auquel est attribuée la garantie de l'autonomie des universitaires. Les agences d'évaluation ou de financement de la recherche, de type ANR et AERES, mises en place dans les années 2000 sont en particulier critiqué du fait du mode de désignation administratif de leurs membres.

Le débat, non tranché, est crucial en ce qu'il engage la profession dans ses conditions les plus essentielles de fonctionnement, puisque c'est entre les mains des membres des instances que sont les carrières. J'ai mentionné supra l'importance de l'information dans la mise en œuvre de ce pouvoir. Elle se décline de différentes façons. La plus directe concerne la prise de parole au sujet d'un candidat et les éléments qui déterminent son efficacité. L'étape la plus déterminante, et la moins documentée, est celle de la distribution des taches et en particulier le choix des rapporteurs pour les différents candidats. Ces rapports constituent un élément essentiel du travail de délibération puisqu'ils contiennent potentiellement toutes les informations nécessaires à la production du jugement, dans un temps limité et où l'accès à la totalité de l'information par tous n'est pas possible (et leur légitimité à l'évaluer n'est pas identique, ne serait-ce que du fait des différences disciplinaires)[38]. Dans un contexte de faible énonciation des critères, la désignation d'un rapporteur qui prend nécessairement en compte sa position dans le champ et celle relative de l'individu qu'il évalue est une étape déterminante. Elle peut bien en amont de la délibération en conditionner le déroulement. Il s'agit donc d'une fonction clé assumée par le président du comité ou par un bureau restreint[39]. Ces fonctions sont d'autant plus cruciales que le volume de travail est important, limitant le temps que chaque évaluateur peut consacrer à un dossier. On ne sait rien des modes d'attribution des dossiers pour la période de la IIIe République, et si l'on peut supposer que le spécialiste (i.e. le représentant de la discipline) est le

[36] Lettre de J. Loiseau à Luzi, chef de bureau du personnel, direction de l'enseignement supérieur, 20 janvier 1966 ; AN 19770496/6.
[37] Projet de réforme du CCU et du Conseil de l'enseignement supérieur, présenté par le SNESUP, 10 février 1967 ; AN 19770496/8.
[38] Christine Musselin et Marc Blangy, *Étude de cinq commissions de spécialistes, op. cit.*, p. 94.
[39] Catherine Vilkas, « Évaluations scientifiques et décisions collectives », art. cit., p. 341 ; et pour le CNU Interventions et Philippe Boutry et Stéphane Beaud, au séminaire de l'EHESS « Politiques des sciences », 17 décembre 2009, en ligne : https://pds.hypotheses.org/382 et https://pds.hypotheses.org/379.

rapporteur tout désigné, d'autres logiques peuvent rentrer en compte. Pierre Verschueren m'a ainsi signalé des cas où le rapporteur était celui qui avait le plus intérêt à soutenir un dossier, même s'il se trouve un peu à la marge de la discipline considérée. Dans les années 1950, la naturalité de l'affectation disciplinaire ne semble pas remise en cause mais le contexte général de travail n'assure plus la possibilité d'un travail serein. On trouve en 1953 dans l'un des procès-verbaux de la division des lettres, le souhait d'allonger la durée du travail préparatoire des rapporteurs afin de leur donner le temps de prendre connaissance des dossiers dans de bonnes conditions[40]. Au tournant du XXIe siècle, la situation n'a pas fondamentalement évolué, la croissance numérique des instances n'épousant pas la même courbe que celle du nombre des cas à étudier et les plaintes quant à la surcharge de travail sont récurrentes[41].

Ce qui peut s'organiser sans arbitrage majeur dans le contexte de « petit monde » du début du XXe siècle devient un enjeu central dans une période où s'accroit la concurrence, comme c'est le cas pour les années 1970. Dans un long article consacré au CCU par le journaliste Frédéric Gaussen pour le journal Le Monde, un portrait au vitriol met en évidence l'importance de ces effets de structure :

> « La tendance au corporatisme est favorisée par le fait que le nombre des dossiers examinés (plus de deux cents par section pour les professeurs et maîtres de conférences) est trop élevé pour que chaque membre ait vraiment la possibilité de lire les travaux de tous les candidats. On fait donc confiance au rapporteur et au "patron" qui connaît le candidat parce qu'il est un de ses collaborateurs. Même les disciplines scientifiques, où existent des critères plus objectifs d'appréciation et un certain consensus de la collectivité scientifique nationale et internationale, ne sont pas à l'abri de ce risque : la "réputation" ou le "prestige" du candidat font plus pour son avancement que la qualité réelle de ses travaux. "Il ne faut se faire aucune illusion", écrit dans *la Face cachée de l'Université* M. Kourganoff (PUF, 1972), qui présida la section d'astronomie du comité consultatif. "En fait, personne, sauf le rapporteur (et encore !), ne lit jamais les publications des candidats à un avancement quelconque. Seule la longueur de la liste des articles, et, à la rigueur, la réputation des périodiques où ils ont été publiés, entre en jeu, avec, naturellement (...) la rumeur publique et surtout l'art déployé par le rapporteur à faire l'éloge du candidat ». On se doute de ce que cela peut être dans les disciplines – littéraires notamment – où la recherche répond à des critères plus subjectifs... »[42].

L'efficacité, qui réside donc dans le contrôle de l'accès à l'information, est d'autant plus grande qu'elle se construit sur la durée. La permanence, évoquée au chapitre précédent, de grandes figures au sein de ces instances, durant parfois de très longues périodes joue comme un principe cumulatif, qui

---

[40] Procès-verbal de la division des lettres du CCU, séance du 22 octobre 1953 ; AN F^{17} 17 589.
[41] On en trouve des mentions récurrentes dans des sources aussi diverses que le rapport Fréville, le travail de C. Musselin et M. Blangy ou encore les bilans d'activité de la section 19 du CNU rédigés par Alain Chenu rédigés à la fin des années 1990.
[42] Frédéric Gaussen, « Le retour des mandarins », *Le Monde*, 14 février 1973.

leur permet de s'appuyer sur une forme de jurisprudence pour justifier leurs propositions (d'autant plus efficacement qu'elle n'est pas certifiée par des traces écrites mais repose sur la mémoire du collectif)[43], ou tout simplement d'être en situation de pouvoir retracer la généalogie d'une chaire ou les étapes d'une trajectoire individuelle[44].

Les travaux portant sur les instances à la période contemporaine documentent précisément les questions afférentes à cette situation de gestion du grand nombre. La question de la composition des instances et des bureaux devient cruciale : C. Vilkas documente la crainte dans deux sections du Comité national (mathématiques et biologie) d'éviter une trop grande proximité entre évalués et évaluateurs[45]. C'est la même question qui se pose aux commissions de spécialistes en histoire qu'interrogent Christine Musselin et Marc Blangy, soucieux d'une répartition pertinente des dossiers entre les rapporteurs, tenant compte à la fois d'une anticipation de leur réaction et son acceptabilité par le groupe, ce qu'ils désignent sous le vocable des « règles de bienséance »[46]. La question des conflits d'intérêt ne semble pas avoir fait l'objet d'une véritable réflexion[47], par opposition aux procédures très formalisées à l'œuvre dans les pays anglo-saxons par exemple. L'étude d'une commission d'action concertée de la DGRST (mise en place pour développer le financement sur projet) dans les années 1960 met en évidence l'absence totale de critique face aux choix d'attribuer des financements à la femme de l'un des membres[48]. Ce n'est que très récemment que la discussion s'est publicisée, à la suite de dénonciation quant aux effets de la présence du directeur de thèse dans un comité de recrutement dans une université. Un recours devant le Conseil d'État a amené celui-ci à rappeler que le principe d'impartialité impose « que, lorsqu'un membre du jury d'un concours a avec l'un des candidats des liens, tenant à la vie personnelle ou aux activités professionnelles, qui seraient de nature à influer sur son appréciation, ce membre doit s'abstenir de participer aux interrogations et aux délibérations concernant non seulement ce candidat mais encore l'ensemble des candidats au concours »[49].

---

[43] Daniel Fixari, Jean-Claude Moisdon et Frédérique Pallez, *L'évaluation des chercheurs en question, op. cit.,* p. 50-51.

[44] On retrouve la même observation concernant les sections du Comité national du CNRS : Dans un audit réalisé en 1962 au sujet du CNRS, l'inspecteur des finances Jacques de Chalendar indique que sur les 19 sections de sciences, 138 membres sont à leur 3e mandat, 68 à leur 2e, pour seulement 172 à leur premier ; Jacques de Chalendar, *Une vie passionnée. Itinéraire et rencontres*, Mesnil sur l'Estrée, Imprimerie Firmin Didot, 2011, p. 423.

[45] Catherine Vilkas, « L'évaluation au CNRS », art. cit, [En ligne : § 12].

[46] Christine Musselin et Marc Blangy, *Étude de cinq commissions de spécialistes, op. cit.*, p. 58.

[47] Catherine Vilkas, « Évaluations scientifiques et décisions collectives », art. cit., p. 338. Mais aussi la déclaration de Jean-Philippe Heurtin sur sa démission de la section 40, envoyée sur les listes de diffusion de l'ANCMSP et de l'ASES, le 4 juillet 2018.

[48] Cf. Jerôme Aust et Emmanuelle Picard, « Gouverner par la proximité. Allouer des fonds à des projets de recherche dans les années 1960 », *Genèses*, n° 1, 2014, p. 7-31.

[49] Conseil d'État, n° 392 549, arrêt du 3 mai 2017, considérant 5.

L'accès à l'information passe aussi par des biais indirects comme le recours officieux à des informateurs extérieurs susceptibles de renseigner sur le candidat ou la situation locale[50]. Par ailleurs, il s'agit d'un monde clos, structuré selon une logique réticulaire (tout le monde peut être en position d'offrir ou de demander quelque chose à ses pairs dans un contexte d'offres connues de tous), dans lequel les interactions sont très nombreuses entre des individus dont le nombre est limité (*Small World*) [51]. Ces effets de réseaux sont mal documentés et généralement saisis par des études des appariements (le fait qu'un réseau est repérable autour du directeur de thèse et qu'il est un élément important dans les chances d'obtenir un poste)[52]. Dans leur enquête sur les sections d'histoire du CNU, Christine Musselin et Marianne Blanchet expliquent qu'il

> « [leur] a été quasiment impossible de repérer explicitement l'action des réseaux. Cette difficulté n'est pas seulement la nôtre : elle est aussi celle de nos interviewés. Quand ils parlent de ces réseaux, ils avancent moins des faits que des interprétations qu'ils donnent de ces faits. De facto, ce qui prédomine, c'est le soupçon. La prise de parole des uns et des autres s'effectue ainsi toujours sous contrôle et donne lieu presque systématiquement à un décodage. Chacun estime qu'il ne peut prendre ce que dit l'autre pour argent comptant, et que si Untel dit cela, il lui faut découvrir les raisons cachées qui sont derrière les propos tenus[53].

Ce contrôle de l'information est une prérogative particulièrement efficace dans un contexte où les décisions ne sont pas documentées. L'absence de traces écrites relatives aux discussions et aux modalités d'arbitrage mises en œuvre favorise ceux qui ont l'expérience (la durée dans le mandat en particulier) et les réseaux les plus étendus. Aucune des instances n'a travaillé à produire une mémoire de ses décisions et les injonctions récentes à la

---

[50] Christine Musselin et Marc Blangy, *Étude de cinq commissions de spécialistes, op. cit.*, p. 100.

[51] Christine Musselin, « Les marchés du travail universitaires, comme économie de la qualité », art. cit., p. 198, note 18.

[52] Comme en témoigne ce passage d'un article de Olivier Godechot et Nicolas Mariot qui écrivent, sans d'ailleurs se référer à autre chose qu'à une certitude partagée avec le lecteur qu'il s'agit bien du mode de fonctionnement normal : « Les traces écrites de la soutenance, à commencer par la mention, ou la dizaine de pages des différents rapports du jury, ne sont pas toujours à même d'établir la valeur et d'emporter l'adhésion. Au contraire, les lecteurs en chair et en os, honorés par l'invitation, dont le docteur peut avoir gagné la sympathie, sont toujours plus susceptibles d'expliquer aux membres de leur réseau de relations ce en quoi la thèse est intéressante. La valeur (« c'est une belle thèse »), de bouche à oreille, se met alors à circuler. Même si le verdict circulant n'est pas dithyrambique (« une thèse pas mal »), la thèse gagne en tout état de cause le privilège du connu sur l'inconnu », O. Godechot et N. Mariot, « Les deux formes du capital social. Structure relationnelle des jurys de thèses et recrutement en science politique », *Revue française de sociologie*, n° 2, 2004, p. 256.

[53] Christine Musselin et Sophie Blanchet, *Gestion des carrières universitaires et organisation disciplinaire. Les sciences historiques*, rapport du CSO, mai 1996.

publication des critères d'évaluation n'ont produit qu'un modèle stéréotypé[54], qui s'il informe sur une représentation générale du professionnel ne donne aucun élément de compréhension des interprétations dont il peut faire l'objet. Les rapports produits à l'issue des sessions du CNU sont très généralistes et essentiellement fondés sur une présentation des résultats statistiques[55]. J'y reviendrai plus en détail dans le chapitre 7. Ils nous informent cependant sur une dimension constitutive du travail des instances qui consiste à refuser toute véritable formalisation des critères mobilisés, et à se prononcer en faveur d'une interprétation individuelle[56]. Les critiques d'une partie de la communauté universitaires à l'encontre des évaluations mises en œuvre par l'AERES à partir de 2005 portent la publication des critères à utiliser dans le cadre de l'évaluation des équipes de recherche, et en particulier sur les formes de standardisation du jugement qu'ils produisent[57].

Dans une telle perspective, on comprend mieux l'absence d'archives. Les rapports individuels sont destinés à rester secrets et ne semblent pas avoir forcément une existence physique (il peut s'agit d'un rapport lu à haute voix et non transmis aux autres membres). Une requête fructueuse portée devant le Conseil d'État par Judith Lazar en 2002, suite au refus de sa réinscription sur la liste de qualification à la fonction de professeur des universités par la section 19 (sociologie), s'appuie sur la preuve fournie que le rapport la concernant aurait été rédigé après qu'elle ait contesté la décision et demandé sa motivation[58]. Une seule trace archivistique nous indique qu'il s'agit d'un choix volontaire de procédure, la discrétion des débats ne figurant en aucune manière dans les textes réglementaire. En juin 1958, sur la première page du procès-verbal de la division des sciences du CCU on peut lire : « après discussion, le comité émet le vœu que pour toutes les questions de personnes, on n'inscrive au procès-verbal que l'énoncé du problème et les résultats du vote qui a conclu les débats, que pour toutes les questions de principe au contraire, qui ne conduisent pas nécessairement à un vote, on mentionne l'ensemble des

---

[54] On peut les consulter section par section en ligne : pour le CNU, sur le site https://www.conseil-national-des-universites.fr/cnu/#/ et pour le Comité national du CNRS : http://www.cnrs.fr/comitenational/sections/section_acc.htm.

[55] La refonte en cours du site du CNU ne permet pas d'accéder aux documents mis en ligne par les sections mais certaines associations professionnelles les mettent en ligne par le biais de leur propre site : pour la 19e section, Sociologie, on trouve le rapport 2017 à l'adresse suivante :
http://sociologuesdusuperieur.org/sites/default/files/articles/pj/2017-12/Rapport_Activite_CNU19_2017.pdf
Pour la section 26, mathématiques appliquées et application des mathématiques : http://cnu26.emath.fr/bilan_session_2017.pdf

[56] Daniel Fixari, Jean-Claude Moisdon et Frédérique Pallez, *L'évaluation des chercheurs en question, op. cit.*, p. 15. Ainsi que pour le CNU : Christine Musselin et Sophie Blanchet, *Gestion des carrières universitaires, op. cit.*

[57] Clémentine Gozlan, *Réinventer le jugement scientifique. L'évaluation de la recherche en sciences humaines et sociales à l'AERES*, thèse de sociologie, Science Po, 2016.

[58] Conseil d'État, arrêt n° 248 886, 18 février 2004.

débats »[59]. Une dizaine d'années plus tard, une note de la direction de l'enseignement supérieur indique qu'il convient de s'assurer de la confidentialité des débats, faisant référence à une « jurisprudence constante du Conseil d'État » qui incite à proscrire la publicité[60].

La juridiciarisation possible par le biais d'une contestation des conditions dans lesquelles les décisions individuelles ont été prises n'est certainement pas la cause principale d'un mode de fonctionnement aussi pérenne. L'absence de critères formalisés et publicisés prend sa source dans une double logique : il s'agit d'une part d'affirmer les compétences spécifiques des pairs dans l'opération de jugement, seuls capables de produire une interprétation et non d'appliquer mécaniquement des règles prédéfinies. L'autonomie du jugement universitaire et la légitimation du monopole de son exercice impose de disqualifier toute standardisation. C'est cette position qui est en partie mobilisée à l'encontre de l'usage croissant des indicateurs bibliométriques. Mais c'est aussi un moyen de conserver à la définition de la profession une plasticité susceptible de lui permettre de neutraliser les tensions internes, qu'elles soient entre les établissements, entre ou au sein des disciplines, voire interindividuelles. Comme le rappelle en 1950 un membre de la division des sciences du CCU, les normes « doivent être très souples »[61]. Cette préconisation prend toute sa valeur si on la réfère à la position de son auteur :

[59] Procès-verbal de la division des sciences du CCU, séances des 17 et 18 juin 1958, p. 1 ; AN F[17] 17 589.

[60] Ministère de l'Éducation nationale, Note sur la composition des organes chargés de l'examen des questions individuelles relatives au recrutement et à la carrière des personnel et choix des enseignants, 8 mai 1970 ; AN 19770496/8.

[61] Procès-verbal de la division des sciences du CCU, séance du 27 octobre 1950, p. 7 ; AN F[17] 17 589.

Critères de jugement

« C'est évidemment la question des critères de qualité du dossier qui se pose. Tout le monde n'est pas d'accord sur ce qu'est un-e « bon.ne politiste/sociologue » (il y a aussi des écoles) et l'on crée, de façon implicite et parfois explicite, des critères de qualité d'un-e collègue d'un côté, et d'excellence scientifique de l'autre »[62]. Cette incertitude constitue un enjeu central, en ce qu'elle est l'instrument par lequel peut s'élaborer et se reconfigurer dans la durée une norme professionnelle acceptable en fonction du contexte dans lequel elle s'énonce. Pour autant, il ne s'agit pas d'une situation anomique et il existe des « points de repère » [63] autour desquels s'articulent les jugements.

La sociologie des sciences américaine s'est intéressée précocement à la profession académique dans une lecture très fonctionnaliste (maîtrise d'un savoir technique spécialisé acquis dans le cadre d'une formation longue, autonomie des pratiques et des modes de régulation professionnelle)[64] et différenciationniste (basée sur l'idée d'une spécificité de l'activité scientifique)[65]. C'est Robert K. Merton qui le premier a élaboré a consacré des enquêtes sociologiques au monde académique, dont il a tiré un ensemble de définitions[66]. Selon lui, la profession scientifique se définit autour de deux types de normes, techniques (c'est à dire relatives aux méthodes et règles de certification de l'activité scientifique) et morales (éthique de l'activité, qui est garantie par le respect des normes techniques), incorporées lors de la socialisation professionnelle. Ces normes reposent sur quatre piliers : le communisme (les connaissances comme patrimoine à partager et à accroître), l'universalisme (le jugement doit pouvoir être objectivé pour être accepté par tous), le désintéressement (le but reste la communauté même dans un contexte de concurrence individuelle) et le scepticisme organisé (usage collégial de la critique rationnelle)[67]. Cette définition normative est par la suite critiquée comme étant le produit d'une « idéologie professionnelle » développée par une élite scientifique dont la fonction centrale est d'assurer sa légitimité à un

---

[62] Laurent Willemez et Bernard Pudal, « Les recrutements vus de l'intérieur », *Socio-logos*, n° 13, 2018, [En ligne : § 8].

[63] Christine Musselin, « Les marchés du travail universitaires, comme économie de la qualité », art. cit, p. 198, note 18.

[64] Cf. Florent Champy, *Sociologie des professions*, Paris, PUF, 2009, p. 19-20.

[65] Terry Shinn et Pascal Ragouet, *Controverses sur la science : pour une sociologie transversalites de l'activité scientifique*, Paris, Raisons d'agir, 2005.

[66] Dans son ouvrage [*La sociologie de Robert K. Merton*, Paris, La Découverte, 2013, p. 29-52], Arnaud Saint-Martin propose une présentation très complète de la sociologie des sciences mertonienne, à laquelle j'emprunte les principaux éléments de ce paragraphe.

[67] Robert K. Merton, « Priorities in Scientific Discovery: A Chapter in the Sociology of Science », *American Sociological Review*, n° 6, 1957, p. 635-639.

moment donné de son affirmation comme groupe socialement dominant[68]. Il s'ensuit la fixation d'un idéal-type qui permet d'idéaliser (et de justifier socialement) l'activité, détachée des contingences de l'amateurisme et des nécessités industrielles, pour valoriser une pratique pure. La microsociologie des pratiques scientifiques, dans les années 1970, a participé à cette remise en cause en opposant au modèle de la profession celui du métier construit autour d'une série de pratiques, d'interactions et des réseaux fortement inscrits dans des lieux et des contextes de travail. Elle a porté une attention particulière aux cadres et aux structures dans lesquelles se déploient les pratiques individuelles et les stratégies de carrières, mais en se concentrant essentiellement sur la composante de base que constituent l'équipe de recherche, le laboratoire ou le département.

Ces approches se concentrent autour de l'activité scientifique, la recherche comme production légitime, laissant de côté les autres aspects du métier. Les universités sont ainsi considérées avant tout comme le lieu de production de la science, même si elles n'en ont nulle par le monopole[69]. L'appréciation de la qualité professionnelle des individus se réfère alors à leur réussite dans ce domaine, mesurée par le biais de leurs publications ou de l'accumulation des reconnaissances dont ils font l'objet[70]. Pour autant, et sauf pour une partie limitée d'entre eux, l'activité ne se limite pas à la recherche. Le titre de professeur renvoie à une fonction sociale de transmission qui est au cœur de la mission des systèmes universitaires. Elle est antérieure à la recherche, dont nous avons vu dans la partie du chapitre 2 consacrée à la thèse qu'elle s'est imposée dans un second temps. Les deux registres d'investissement sont donc à la fois concomitants et concurrents dans les carrières et on peut faire l'hypothèse que leur relation varie en fonction du contexte d'exercice et de la période[71]. Dans le cas français, la régulation principale intervient au sein des instances de gestion de la profession, dont nous avons vu au chapitre précédent le mode de domination qu'elle imposait aux logiques locales. Mais elle n'est ni univoque, ni linéaire et différents éléments permettent d'en retracer l'histoire en montrant comment s'articulent les transformations des conditions d'exercice (que ce soit de la recherche ou

---

[68] Michael Mulkay, « Norms and ideology », *Social Science Information*, n° 4-5, 1976, p. 637-656.

[69] Benoit Godin, Yves Gingras, « The Place of Universities in The System of Knowledge Production », *Research Policy*, n° 2, 2000, p. 273-278.

[70] C'est encore à Robert K. Merton que l'on doit d'avoir nommé le processus d'accumulations des prix, financements et autres avantages aux mains de certains individus, selon le principe que l'on ne prête qu'aux riches : l'effet Saint Mathieu. R.K. Merton « The Matthew effect in science, II: Cumulative advantage and the symbolism of intellectual property », *Isis*, n° 4, 1988, p. 606-623.

[71] Yves Gingras et Brigitte Gemme. « L'emprise du champ scientifique sur le champ universitaire et ses effets », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 164, 2006, pp. 51-60.

de l'enseignement) et celles des critères utilisés dans les opérations de jugement, et plus généralement comment évolue l'interprétation de la norme professionnelle[72]. Il ne faut pas par ailleurs oublier la diversité possible des profils des membres des instances, croissante à partir des années 1980[73], qui fait varier le jugement sur deux axes : la capacité au jugement scientifique (à produire un avis sur la nature et la qualité de l'activité) et l'appartenance (la proximité avec les candidats, la nature des investissements personnels, la présence au sein d'une institution) [74]. Enfin, de façon plus générale, les registres de jugement mettent en évidence une tension structurelle du système académique, entre concurrence des individus et force des collectifs. Dans un premier type argumentatif, c'est l'individu qui constitue l'élément essentiel du jugement, quand dans un second ce sont les logiques spécifiques du groupe qui sont prises en compte.

Dans l'arbitrage final, qui met en jeu l'ensemble des tensions et des modes d'opposition que je viens d'évoquer, il semble que l'élément déterminant soit le contexte, entendu comme la conjonction d'une situation particulière, à un moment précis qui implique une pluralité d'informations relatives aussi bien à l'individu, à ses différentes pratiques professionnelles, à sa place au sein de sa discipline et à la place de sa discipline au sein d'un ensemble plus vaste, qui peut être toutes les disciplines ou celles présentes dans l'établissement, ainsi que les considérations relatives aux conditions d'exercice. C'est son interprétation qui fournit les critères les plus susceptibles de convaincre et d'emporter la décision collective[75]. A côté, on peut mettre en évidence quelques marqueurs forts de la qualité adossés aux titres scolaires (ancien élève des ENS, agrégé) dont nous avons vu qu'ils jouaient un rôle pour une partie des carrières. S'ils restent des signes distinctifs forts pour certaines disciplines en lettres[76], ils peuvent aussi être contre-employés pour justifier le refus de

---

[72] On aurait ici en quelque sort l'exemple archétypale d'une profession à pratique prudentielle, selon Florent Champy, à savoir où se conjuguent maîtrise des savoirs et autonomie du jugement, ce qu'il confirme pour partie dans une intervention au séminaire « Politiques des sciences », 24 mai 2012, https://pds.hypotheses.org/1979.

[73] La diversification des profils des individus impliqués dans les opérations de jugement est pour partie la conséquence de la croissance et de la diversification du corps des universitaires, mais aussi de la modification de ses équilibres internes, évolution que nous envisagerons plus en détail dans le chapitre 6. Une recherche menée collectivement sur l'évolution des caractéristiques des universitaires engagés dans les instances de pilotage de la recherche sur projet en France met bien en évidence la diversification des profils ; cf. Jerôme Aust *et al.*, « Des patrons aux ex-pairs. Réformes de l'État, recompositions professionnelles et transformations de l'élite du gouvernement de la recherche en biomédecine en France (1958-2012) », article en cours de révision pour une parution dans les *Annales*, présenté dans le volume 2 de ce dossier d'HDR.

[74] Proposition de typologie de Jean-Claude Chamboredon, dans un dialogue avec Dominique Merllié au sujet de la section de sociologie du Comité national ; J.-C. Chamboredon, « Les difficultés de l'évaluation scientifique », *Revue française de sociologie*, n° 2, 1981, p. 291-295.

[75] Catherine Vilkas, « Évaluations scientifiques et décisions collectives », art. cit., p. 338 *sq.*

[76] Christine Musselin et Marc Blangy, *Étude de cinq commissions de spécialistes, op. cit.*

recruter un individu trop titré dans un contexte déprécié (une petite université de province où l'on anticipe que le candidat titré ne s'investira pas).

Je propose d'envisager en deux temps la question de l'articulation des activités et des formes d'interprétation qui en sont fait, en commençant par retracer le cadre général de définition de l'universitaire avant de m'intéresser à la gestion par les différentes instances de la tension qu'elle met en évidence.

Pluralité des activités : prise en compte et concurrence

On pourrait schématiser le processus de professionnalisation des universitaires sous la forme du passage de l'opinel au couteau suisse.

A l'origine de l'université recréé par Napoléon les fonctions de certification constituent l'essentiel de l'activité des universitaires. La recherche se développe à l'extérieur, prise en charge dans les établissements non facultaires que sont le Muséum d'histoire naturelle ou le Collège de France[77], ce qui contribue à distinguer clairement deux champs d'activité professionnelle[78], comme le rappelle une circulaire de 1855 :

> « [les facultés des sciences] sont chargées d'enseigner les sciences dans ce qu'elles ont d'arrêté et d'incontestable ; qu'elles laissent au Collège de France, au Muséum d'histoire naturelle, le privilège de conduire leurs auditeurs dans les routes nouvelles et de sonder avec eux les profondeurs encore inconnues des sciences. Ces essais hardis conviennent à nos deux grands établissements scientifiques : c'est là leur gloire et le but de leur institution. Mais les facultés ont une tout autre mission ; elles préparent les jeunes gens aux grades académiques »[79].

Cette caractéristique explique que les critères du jugement qui président au recrutement ou aux promotions se fondent alors largement sur ceux de l'excellence scolaires évoqués supra, que sont le statut d'ancien élève de l'ENS et l'agrégation, le capital académique redoublant alors le capital scolaire[80]. La différenciation entre le secondaire et le supérieur s'est clairement affirmée, nous l'avons vu, à partir des années 1880, les titres purement scolaires ne

---

[77] Même si, et c'est à l'origine de la suprématie parisienne, les professeurs des facultés de la capitale cumulent en fait des positions au sein des différents établissements.

[78] Une première mention de la double nature des activités se produit en 1841 quand l'arrêté qui fixe le nombre des leçons dans les facultés des sciences et des lettres des départements, le 2 avril 1841, restreint par la suite cette obligation à deux leçons hebdomadaires, au prétexte que « cet enseignement élevé exige souvent de longues ou de laborieuses recherches » (circulaire du 15 avril 1841).

[79] Instruction sur la répartition de l'enseignement dans les Facultés des sciences, 30 novembre 1855.

[80] Victor Karady, « L'expansion universitaire et l'évolution des inégalités devant la carrière d'enseignant au début de la IIIe République », *Revue française de sociologie*, n° 14, 1973, p. 443-470.

suffisant plus alors à faire la différence entre les prétendants. La capacité à comprendre et à mettre en œuvre les nouveaux aspects de l'activité universitaire (spécialisation et accroissement de la taille de la thèse, publication dans des revues scientifiques) devient une nécessité pour se distinguer[81]. Les « titres et travaux » s'allongent et se densifient, les investissements divers se multiplient[82]. Les appels récurrents à la production annuelle d'un compte rendu d'activité intégrant la recherche, envoyé aux recteurs sous forme de circulaire, témoignent de ce nouveau cadre professionnel[83]. Comme l'indique une circulaire de 1883, « la préparation aux grades est utile ; mais y borner son ambition serait méconnaître les devoirs plus élevés de l'enseignement supérieur ; ses maîtres ont d'autres obligations envers l'État. Une des premières est le progrès de la science »[84]. Les discussions relatives à la mise en place de la promotion au choix, dans la décennie qui précède la Première Guerre mondiale, se référent directement à la reconnaissance des activités de recherche. Elles sont au cœur des débats concernant les chefs de travaux en 1911, la commission parlementaire soulignant qu'« il est de toute justice que les meilleurs travaux conduisent le plus vite possible aux traitements les plus élevés »[85]. De même, les promotions au choix des chargés de cours et maîtres de conférences sont liées à la production d'une liste des ouvrages publiés par les candidats[86].

Pourtant, si de la fin du XIXe siècle aux années 1950-1960, la figure de l'universitaire partageant son activité entre l'enseignement et la poursuite de la science s'impose comme l'archétype du professionnel, l'équilibre semble une posture difficile à tenir. Les mentions relatives aux activités de recherche ne sont pas rares dans les procès-verbaux du Comité consultatif dont nous disposons pour les années 1950 mais elles n'occultent pas les références régulières aux qualités d'enseignant. Et parfois même, la recherche est

---

[81] Jean-François Condette, « L'affirmation de la recherche publiée et ses enjeux chez les universitaires : l'exemple de la faculté des lettres de Lille (1887-1914) », *Revue du Nord*, n° 3, 2016, p. 601-628.

[82] Victor Karady, « Les professeurs de la République [Le marché scolaire, les réformes universitaires et les transformations de la fonction professorale à la fin du 19ème siècle] », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 47-48, 1983, p. 107. On en trouve un bon exemple dans les stratégies développées par le mathématicien Henri Lebesgue, en vue d'obtenir un poste universitaire à Paris ; cf. Henri Lebesgue, « Lettres d'Henri Lebesgue à Emile Borel », *Cahiers du séminaire d'histoire des mathématiques*, tome 12, 1991 (voir les lettres de l'année 1902).

[83] La première date du 19 février 1881, mais on en retrouve la mention dans l'ouvrage de Georges Amestoy, *Les universités*, *op. cit.*, paru en 1968.

[84] Circulaire relative à la répartition des enseignements dans les facultés des lettres et des sciences, 18 février 1883.

[85] Projet de décret déterminant les règles applicables au recrutement, à l'avancement et à la discipline des chefs de travaux et des préparateurs des facultés des sciences et des écoles supérieures de pharmacie, CSIP, deuxième session de 1911, p. 11 ; AN F^{17} 13 709.

[86] Décret relatif à l'avancement du personnel scientifique et enseignant des universités, 28 décembre 1919.

dénoncée comme une préoccupation excessive pour qui veut faire carrière, ainsi qu'en témoigne cet extrait d'un procès-verbal de la division des lettres du CCU en 1956 :

« Convaincu de la liaison indissoluble entre l'enseignement supérieur et la recherche scientifique et soucieux d'assurer en ce sens, dans les meilleurs conditions d'équité, le recrutement des maîtres de conférences, le Comité consultatif des universités (Division des lettres), tout en tenant compte des besoins de la recherche, sollicite l'attention des commissions compétentes du centre national de la recherche scientifique sur les risques d'injustice ou d'erreur qui résultent d'un détachement trop prolongé au Centre de certains candidats à l'enseignement supérieur, ainsi soustraits à l'expérience et aux responsabilités de l'enseignement »[87].

Il s'agit là d'une mise en garde dans un contexte où des carrières entièrement destinées à la recherche commencent à devenir envisageables au sein du CNRS, alors même qu'elles ne bénéficient, de la part de la majorité des universitaires, que d'une certaine méfiance, voire du mépris[88]. S'ils ont utilisé largement les moyens financiers que leur offraient établissements et organismes externes à l'université, ce n'était que dans une logique d'attente, la carrière universitaire restant la seule à procurer une véritable reconnaissance par les pairs et l'accès au pouvoir professionnel[89].

Les carrières toutes entières consacrées à la recherche ont longtemps été considérées comme moins prestigieuses et sont de fait plus rares. Elles se caractérisaient à l'origine par une plus grande facilité d'accès, n'étant pas tenues aux règles contraignantes qui régissaient les carrières universitaires. De ce fait, elles avaient permis le développement de positions souvent précaires, au sein des établissements non universitaires (EPHE, CNRS, Institut Pasteur), ouvertes aux étrangers et aux non titulaires d'un doctorat. La plus ancienne, l'EPHE, fonctionne depuis 1868 avec des postes de directeurs d'étude, qui offrent des enseignements spécialisés à un petit nombre d'étudiants, sans produire de certification reconnue comme diplôme universitaire. A partir du début du XXe siècle, la Caisse nationale de la recherche scientifique octroie des bourses de chercheurs et permet le développement de laboratoires. S'y substitue à partir de 1939 le Centre national de la recherche scientifique, dont le personnel de chercheurs n'est pas permanent. Il s'agit dans la très grande majorité des cas de positions d'attente

---

[87] Procès-verbal de la division des lettres du CCU, séance du 15 juin 1956, p. 5 ; AN F^{17} 17 589.

[88] Jean-Christophe Bourquin, « Syndicalisme et communauté scientifique ; le Syndicat national des Chercheurs scientifiques au CNRS, 1956-1967 », in Christophe Charle et Jürgen Schriewer (éd.), *À la recherche de l'espace universitaire européen. Études sur l'enseignement universitaire aux XIXe-XXe siècles*, Berlin-Frankfurt am Main-Paris, Peter Lang, 1993, p. 153-183.

[89] Élisabeth Pradoura et Jean-François Picard, « La longue marche vers le CNRS (1901-1945) », *Les Cahiers pour l'histoire du CNRS*, n° 1, 1988.

qui accueillent ceux qui souhaitent faire une thèse ; une fois celle-ci obtenue, ils n'ont de cesse de rejoindre l'université. Comme le rappelle Christophe Charle, la concurrence entre les universitaires et ceux qui bénéficiaient des fonds de ces institutions était largement atténuée, d'une part par le prestige que gardaient les positions universitaires in fine, d'autre part car ces derniers bénéficiaient de carrière et de salaire considérablement supérieurs[90].

L'antagonisme entre les deux activités va croissant. Il se situe à la fois au niveau du discours, l'universitaire ne pouvant plus être désormais inactif en recherche puisque cette fonction est une part de son identité professionnelle, et de façon concrète dans les arbitrages matériels de l'activité. Très rapidement, la concurrence temporelle entre les deux pans de l'activité devient un élément structurant de l'analyse des problèmes universitaires. L'enseignement, jugé chronophage, et plus encore la charge des examens, sont dénoncés comme un obstacle au développement de l'activité scientifique, et ce dès l'entre-deux-guerres[91]. Cette dénonciation ne se limite pas à la question de la concurrence temporelle mais s'élargit à la difficulté à articuler deux pratiques qui relèvent de registres très différents. L'investissement très fort dans la préparation des étudiants à l'agrégation, en histoire, est ainsi dénoncé comme antinomique avec la recherche scientifique[92]. La question est d'intensité variable selon les disciplines, pesant plus lourdement pour celles qui relèvent d'une formation de masse (disciplines d'enseignement secondaire) et accueillent de très nombreux étudiants quand celles qui sont très spécialisées (comme les langues rares par exemple, sous domaine de la physique) et donc beaucoup plus confidentielles semblent davantage à l'abri[93].

Par ailleurs, c'est autour de cette concurrence que la différenciation entre les facultés des sciences et des lettres commence à s'affirmer. Christophe Charle analyse comment les premières ont mis en place, dès le tournant du XXe siècle, la semestrialisation qui leur permet de diviser l'année entre recherche et enseignement. Cette pratique semble impossible en lettres, à cette époque, non parce que l'activité de recherche n'y aurait pas la même place (la nécessité de rendre du temps disponible pour des voyages de recherche est mise en avant pour les littéraires) mais du fait de la dissimilitude de structure des deux groupes professionnels. En sciences, la répartition des taches s'organise selon la hiérarchie des positions, car il y a superposition du statut et de la fonction. Aux assistants et chefs de travaux, la prise en charge des TP ; aux professeurs et maîtres de conférences les enseignements magistraux. En lettres, on observe

---

[90] Christophe Charle, « L'organisation de la recherche en sciences sociales en France depuis 1945 : bref bilan historique et critique » *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, n° 5, 2008, p. 83.

[91] Christophe Charle, *La République des universitaires*, Paris, Seuil, 1994, p. 400 sq.

[92] Cf. Olivier Dumoulin, *Profession historien, 1919-1929. Un métier en crise ?*, thèse de 3e cycle, EHESS, 1983.

[93] Dominique Pestre, *Physique et physiciens en France 1918-1940*, Paris, Les Archives contemporaines, 1992, p. 24 *sq*.

à l'inverse une indistinction très forte liée à une faible différenciation des fonctions, rendant impossible ce type de sous-traitance[94].

La tension entre les deux pans de l'activité professionnelle devient une thématique récurrente à partir de la fin des années 1950, quand se multiplient les prises de position syndicales contre l'augmentation horaire des services d'enseignement des assistants et maîtres-assistants qui se ferait « au détriment des fonctions de recherche »[95]. Il ne s'agit pas seulement de dénoncer un alourdissement des charges mais surtout son caractère contraire aux exigences professionnelles, les promotions étant de plus en plus fortement déterminées par les activités de recherche[96]. Dans ce contexte, la possibilité d'avoir une bourse de doctorat à l'université peut devenir un élément qui favorise la carrière, comme le font remarquer les membres de la division des lettres du CCU en 1957 en précisant à propos d'un candidat demandant son inscription sur la liste d'aptitude, que son « séjour prolongé au Centre national de la recherche scientifique (dix ans) risque de l'avantager vis-à-vis des candidats qui remplissent les fonctions d'assistant »[97]. Pour autant, cela ne signifie pas que, au moins sur le plan du discours, cette dernière s'impose définitivement et la dualité de l'activité reste l'élément central de la définition de la profession. Dans les années 1960, dans le contexte de réforme du Comité consultatif, la mention d'une appréciation égale des activités d'enseignement et de recherche est une constante des propositions faites aussi bien par les syndicats que par les sections du CCU consultées[98].

La mise en place, à la fin des années 1950, de carrières entièrement dédiées à la recherche dans les organismes tels que le CNRS ou l'INSERM et l'accroissement des postes et des moyens de ces mêmes organismes ouvrent une brèche[99]. La question du « personnel scientifique » apparaît sur l'agenda politique, d'abord au travers du colloque de Caen en 1956 et des deux associations qui travaillent à soutenir la réforme de l'enseignement supérieur et de la recherche, l'AERESR et le MNDS. Il s'agit de proposer des solutions qui permettent la poursuite des deux activités tout au long de la carrière. A Caen, c'est plutôt un modèle de circulation entre les deux espaces qui est privilégié, les membres du CNRS devant avoir accès à l'enseignement au sein des facultés et les universitaires bénéficier de congés sabbatiques au sein de

---

[94] Cette division hiérarchisée du travail en lien avec le statut des enseignants est une donnée stable, puisqu'elle est encore attestée dans le rapport de F. de Baecque de 1974 [Francis de Baecque, *La situation des personnels enseignants des universités. Éléments de réflexion pour une réforme*, La Documentation française, 1974].

[95] *Bulletin du SNESUP*, n° 101, mars 1965, p. 16.

[96] Motion des assistants et chefs de travaux de la faculté des sciences de Clermont-Ferrand, 21 mai 1959. On en trouve de nombreux autres exemples dans le même carton d'archives ; AN F^{17} 17582.

[97] Procès-verbal de la division des lettres du CCU, séance du 19 juin 1957, p. 5 ; AN F^{17} 17589.

[98] Année 1967 ; AN 19770496/8.

[99] Jean-François Picard, *La République des savants*, Paris, Flammarion, 1990.

l'organisme[100]. Dix ans plus tard, en complément de cette première possibilité, apparaît l'idée d'une alternance possible, dans la carrière, entre des périodes de recherche et des périodes d'enseignement[101]. On commence aussi à réfléchir à la possibilité d'un alignement des deux carrières afin de favoriser la mobilité poste à poste[102].

Mais surtout, la recherche s'impose progressivement comme l'élément dominant du couple. Dans le contexte de fort alourdissement des charges d'enseignement des universitaires dans les années 1960, une carrière protégée au sein d'un organisme de recherche devient potentiellement plus attractive[103], d'autant plus que les positions les plus élevées (maîtres et directeurs de recherche) sont désormais des postes de titulaires et que la profession de chercheur s'impose progressivement comme un modèle valorisé[104]. Ce contexte inquiète les universitaires qui y voient un risque de tarissement des candidats aux postes universitaires[105]. Un des marqueurs de cette transformation est la progressive masculinisation des effectifs du CNRS[106] : si les femmes y représentent 70 % des chercheurs en biologie en 1970, elles ne sont plus que 39 % en 2004[107]. La recherche s'impose de plus en plus clairement comme le standard principal de la mesure de la qualité professionnelle. La nécessité d'y proposer une formation spécifique, non orientée par les concours d'enseignement, devient un élément récurrent des discussions[108].

Progressivement, le déséquilibre s'installe entre le jugement sur l'activité de recherche et celui concernant l'enseignement, ce que dénoncent des universitaires dont la charge d'enseignement constitue un obstacle à la

---

[100] Étienne Bauer, André Lichnerowitz et Jacques Monod, *Rapport sur la recherche fondamentale et l'enseignement scientifique supérieur, colloque national sur la recherche et l'enseignement scientifique*, Caen, novembre 1956. AN F[17] 17510.

[101] Note sur les organes de coordination de la recherche scientifique en matière de personne, 26 avril 1965 ; AN 19770496/6.

[102] On retrouve cette réflexion dans le rapport Fréville de 2001, qui précise : « le comité d'évaluation a souhaité que la gestion des corps universitaires ne soit pas examinée séparément de celle des autres chercheurs » (p. 9) ; Yves Fréville, *Rapport d'information sur la politique de recrutement et la gestion des universitaires et des chercheurs*, n° 54, Sénat, session 2001-2002, présenté le 6 novembre 2001.

[103] « Les chercheurs », *Esprit*, numéro spécial « Faire l'université. Dossier pour la réforme de l'enseignement supérieur », n° 328, mai-juin 1964, p. 776 *sq*.

[104] Girolamo Ramunni, « Quels statuts pour les chercheurs ? Le débat en 1968 », *La revue pour l'histoire du CNRS*, n° 12, 2005.

[105] Cf. par exemple Donald W. Light, « La carrière universitaire », *Dialogue*, n° 4, 1973.

[106] Martine Sonnet, « Combien de femmes au CNRS depuis 1939 ? » *in* Mission pour la place des femmes au CNRS, Comité pour l'histoire au CNRS, *Les femmes dans l'histoire du CNRS,* , 2004.

[107] Catherine Marry et Irène Jonas, « Chercheuses entre deux passions. L'exemple des biologistes », *Genre, Travail et Société*, n° 12, 2005, p. 71.

[108] On en trouve de nombreuses mentions dès le numéro spécial que la revue *Esprit* consacre à l'université en 1964 et particulièrement dans : « Les chercheurs », *cité supra*, p. 776 *sq*.

poursuite d'activités de recherche[109]. Une explication d'ordre technique joue un rôle non négligeable, relative aux conditions de la mesure de l'une et de l'autre. La fin des inspections et des visites, des rapports des doyens et des recteurs et la massification du corps universitaire dans les années 1960 avec l'ouverture au recrutement complexifie les possibilités d'obtenir des informations relatives aux activités pédagogiques des universitaires en poste. Dans le même temps, la mise en place d'outils de mesure de plus en plus raffinés des productions issues de la recherche par le biais de la bibliométrie (comptage des publications, des citations puis production d'indicateurs de classement) outille très précisément la mesure de l'activité[110]. Dans la mesure où, comme le dit Yves Gingras, « *any number beats no number* » la quantification simplifiée de la recherche a indéniablement joué un rôle dans son affirmation comme un élément central de l'évaluation[111]. Pourtant, cette généralisation des indicateurs n'a pas condamné définitivement le recours à l'évaluation par les pairs et le plus souvent, les deux types de jugement coexistent[112]. La critique à leur encontre se focalise alors sur leur caractère incitatif à développer de mauvaises pratiques (produire beaucoup sans attention à la qualité)[113].

On peut alors observer une différenciation au sein du corps enseignant et une hiérarchisation au profit des chercheurs avec déqualification des pédagogues, souvent perçus comme ceux qui, ne pouvant affronter les nécessités de la recherche de pointe, se réfugieraient dans l'enseignement tel qu'il se met en place aux États-Unis dans les années 1980[114]. Il s'agit d'une inversion assez spectaculaire par rapport à l'importance accordée à l'enseignement jusqu'alors, encore sensible par exemple chez les universitaires britanniques dans les années 1970[115] ou dans les jugements portés sur les chercheurs français, dont la médiocrité peut être acceptable quand elle ne l'est

---

[109] Cf. « Enquête 6 », *Esprit,* n° 23-24, novembre-décembre 1978, p. 165 sq. Numéro spécial consacré à « Université, fécondité d'une crise ». C'est également un argument fort de la presse syndicale dans la revendication d'une réforme des statuts des universitaires à la fin des années 1970, qu'il s'agisse des syndicats plutôt marqués à gauche ou de l'Autonome plutôt marquée à droite.

[110] Une bonne revue de littérature dans : David Pontille, « La signature scientifique. Authentification et valeur marchande », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 141-142, 2002, p. 74 *sq*.

[111] Yves Gingras, « Du mauvais usage de faux indicateurs », *Revue d'histoire moderne & contemporaine*, n° 5, 2008, p. 67-79 [en ligne : § 11].

[112] Séverine Louvel et Stefan Lange, « L'évaluation de la recherche : l'exemple de trois pays européens », *Sciences de la société*, n° 79, 2010, p. 11-26.

[113] Les références à ce sujet sont pléthoriques, depuis des analyses détaillées (par exemple, Edwin Zaccai *et al.* (dir.), *L'évaluation de la recherche en question(s)*, Bruxelles, Académie royale de Belgique, 2016) jusqu'à des textes de nature plus parodiques (G. Chamayou, « Petits conseils aux chercheurs qui voudront réussir leur évaluation », *Contretemps*, février 2009).

[114] Shirley M. Clark, "The Academic Profession and Career: Perspectives and Problems", *Teaching Sociology*, n° 1, 1986, p. 24-34.

[115] Albert H. Halsey, *Decline of Donnish Dominion: the British Academic Professions in the Twentieth Century*, Oxford, Clarendon Press, 1992.

pas pour l'enseignement[116]. Dans les débats des années 1970 sur la réforme du Comité consultatif des universités, l'une des critiques récurrentes porte sur sa propension à ne considérer que la recherche. Mais il s'agit d'un mouvement progressif, qui ne touche pas de façon identique toutes les disciplines et dont le véritable basculement semble se généraliser dans toutes les universités occidentales dans les années 1990[117].

Dans la dernière période, la situation se complexifie à nouveau avec une diversification des activités professionnelles réglementairement dévolues aux universitaires. C'est le cas des conventions collectives au Québec dans les années 1980[118], ou des contrats individuels des universitaires anglais depuis les années 1990[119]. La formalisation s'est produite plus tardivement en France, du fait de l'absence de système de promotion interne ou de reconnaissance à l'œuvre dans les systèmes universitaires concurrentiels. Dans ces derniers, la qualité ou l'importance de la recherche joue un rôle dans la détermination précise des taches de l'individu, qui peut selon le cas obtenir un allégement de son enseignement ou à l'inverse son alourdissement. En France, dans le cadre d'une profession régulée par des textes et des dispositifs nationaux, la différenciation n'est pas possible de façon directe. Elle est néanmoins de plus en plus souvent prise en compte dans le discours général sur l'évaluation des individus. C'est l'une des préconisations faites dans le cadre de l'audit du CNRS du début des années 1990[120] et elle s'inscrit fortement dans les débats très contemporains que j'analyserai dans le chapitre 7.

Pureté du jugement ou légitimité du contexte ? arbitrages

La tension entre enseignement et recherche fait actuellement l'objet de très nombreux débats, autour de la notion de nexus enseignement/recherche (en fait plus souvent dans sa version anglaise de « *research-teaching nexus* »)[121]. Ils s'inscrivent dans une différenciation croissante des profils de carrière, liée à la diversification des taches et des modes d'investissement individuel. Les travaux récents soulignent combien les deux entités qui sont

---

[116] Girolamo Ramunni, « Quels statuts pour les chercheurs ? », art. cit.

[117] Simon Paye, *Différencier les pairs. Mise en gestion du travail universitaire et encastrement organisationnel des carrières académiques (Royaume-Uni, 1970-2010)*, thèse de sociologie, Science Po Paris, 2013, p. 402 sq. pour l'Angleterre ; Erhard Friedberg et Christine Musselin, « L'université des professeurs », *Sociologie du travail*, n° 4, 1989, p. 463, pour l'Allemagne.

[118] Par exemple pour le Québec, cf. Marcel Fournier, Yves Gingras et Mathurin Creutzer, « L'évaluation par les pairs et la définition légitime de la recherche », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 74, 1988, p. 47-54.

[119] Ou en Grande-Bretagne, voir la thèse de Simon Paye, *Différencier les pairs, op. cit.*

[120] Daniel Fixari, Jean-Claude Moisdon et Frédérique Pallez, *L'évaluation des chercheurs en question, op. cit.*, p. 82-83.

[121] Yann Renisio propose une intéressante sélection de travaux sur ce sujet ; Y. Renisio, *L'infortune des sciences sociales. Sociologie d'une illégitimation scientifique récurrente*, thèse de sociologie, EHESS, 2017, note 310, p. 211.

historiquement au fondement de la profession académique sont en contradiction dès lors que l'on dépasse une approche théorique, mais aussi que les arrangements sont très variables selon les contextes, en particulier disciplinaires[122]. La partie qui suit ne cherche pas à interroger les conséquences effectives sur les carrières (en particulier au moment du recrutement) de ces adaptations circonstancielles mais à comprendre les logiques qui sont mobilisées pour les justifier dans des contextes qui articulent évolution générale de l'identité professionnelle envisagée supra et affirmation de logiques spécifiques d'exercice.

Dans ces opérations de jugement, on retrouve des modes de fonctionnement qui ne sont pas typiques de l'enseignement supérieur. La nécessité d'une interprétation et d'un ajustement corollaire s'observe dans toute situation de recrutement[123]. Ce qui est spécifique en revanche, c'est la nature de la tension prise en charge lors de ces arbitrages, entre une position pragmatique et la représentation « socialement valorisée du savant désintéressé »[124], d'autant plus aiguë qu'elle relève du monopole absolu des pairs et engage donc leur participation à la définition de l'identité professionnelle.

Comme, nous l'avons vu précédemment, tout est fait pour éviter le conflit direct et public. Il s'agit de recourir à des arguments recevables, organisés selon un agencement acceptable, au sein duquel l'implicite semble jouer un rôle important[125]. Un retour en arrière historique permet d'observer la façon avec laquelle ils sont utilisés. Le jugement sur l'activité professionnelle est inévitablement indexé aux caractéristiques de ceux qui en sont les producteurs. À un contexte où dominent les inspecteurs généraux se substituent progressivement des collectifs d'universitaires, ce qui n'est pas sans incidence sur le basculement que l'on observe de l'enseignement vers la recherche. Le processus n'est cependant ni mécanique, ni linéaire, ni généralisé, ce qui implique d'en considérer les différentes manifestations et d'observer les persistances et les transformations. Il faut également être conscient que les normes telles qu'elles sont écrites dans la pratique administrative de l'inspection ou de l'évaluation renvoient à des formes idéal-typiques et qu'il est possible à des individus qui ne les remplissent pas de réussir tout de même une carrière. Dans la mesure où il n'existe pas de corpus archivistique véritablement significatif, retrouver des mentions et des traces conduit inévitablement à réifier des représentations davantage que des pratiques. Mais j'ai fait le choix

---

[122] Mary Henkel, « La relation enseignement-recherche », *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, n° 2, 2004, p. 21-36.

[123] Cf. les travaux d'Emmanuelle Marchal, et la présentation qu'elle en fait dans : « Entretien avec François Eymard-Duvernay et Emmanuelle Marchal », *Revue Française de Socio-Économie*, n° 2, 2014, p. 155-167.

[124] Gérard Lemaine et Benjamin Matalon, « La lutte pour la vie dans la cité scientifique », *Revue française de sociologie*, n° 2, 1969, p. 143.

[125] Christine Musselin et Marc Blangy, *Étude de cinq commissions de spécialistes op. cit.*, p. 64 *sq*.

de supposer qu'elles avaient *a minima* une fonction de référence dans la définition de l'activité professionnelle.

Au XIXe siècle, on note sans surprise la part prépondérante faite, dans les rapports d'inspection des professeurs de faculté, aux compétences oratoires (mention de la clarté et du charisme de l'enseignant) et sociales (respect des mœurs et de la hiérarchie). Si le second registre perd de son importance, le premier conserve longtemps ses lettres de noblesse. Ainsi, les universitaires français en visite en Allemagne sous le Second Empire, bien que fascinés par le dynamisme de la recherche germanique et favorables une réforme dans l'université française, soulignent paradoxalement le manque de charisme et de compétences pédagogiques des professeurs allemands[126]. Si dans les années 1880, les réformateurs restent attachés à la fonction oratoire de l'enseignement supérieur[127], celle-ci ne doit cependant plus être exclusive, ou juste suffisante, comme c'était couramment le cas dans les décennies précédentes. Une liasse de rapport d'inspection signés Jourdain, pour l'année 1875[128], met en évidence cette double injonction : solide, agréable et élégant, le bon enseignant doit à la fois attirer et retenir l'attention des élèves (charisme et pédagogie) tout en fondant son enseignement sur une connaissance approfondie du sujet (érudition et activité de recherche). Cet équilibre entre les deux compétences n'est pas sans rappeler celui qui définit le bon enseignant, convaincant mais pas démagogue. Le talent oratoire (sans ostentation mais appuyé sur des compétences sociales : « parole facile, élégante et sûre [129]») ne peut être cependant subordonné à la qualité scientifique. Ainsi :

> « M. Potez très capable d'un travail sérieux, approfondi et personnel dans le cabinet n'a pas le maniement de la parole aussi aisé et aussi brillant que celui de la plume. Il est timide et ne s'est pas défendu avec la vigueur que méritaient la distinction de son esprit, la sincérité de ses théories et la fermeté de sa critique. Pour occuper utilement une chaire de faculté, il faudrait que M. Potez prît une conscience plus ferme de son mérite, qui est réel ; il devrait parler avec la décision et l'autorité du maître »[130].

La compétence n'est cependant pas seulement de nature sociale. Elle s'articule également autour de la capacité à produire un discours d'ordre général ordonné, qui reste, au-delà de la réforme, une spécificité de la profession académique en France. Ainsi que le rappelle Louis Liard : « de la tradition, on n'a conservé que l'habitude des larges et claires ordonnances, de l'expression lucide, du solide enchaînement des idées, toutes qualités françaises qu'il importe de conserver et de donner en exemple aux étudiants des rangs

---

[126] Christophe Charle, *La République des universitaires, op. cit.*, p. 31 *sq.*

[127] Section toulousaine, « De l'organisation normale d'une faculté des lettres », *Revue internationale de l'enseignement*, tome 2, 1881, p. 137.

[128] AN F^{17} 13 070.

[129] Exemple tiré du rapport de soutenance de thèse de Harmand, 1898 ; AN F^{17} 13 248.

[130] Exemple tiré du rapport de soutenance de thèse de Potez par le doyen de la faculté des lettres de Paris, 1898 ; AN F^{17} 13 248.

desquels sortiront les maîtres de demain »[131]. Dans les discussions vives qui accompagnent la mise en place de la réforme, et en particulier autour des questions pédagogiques, les tenants de la supériorité de la formation rhétorique sur une approche plus resserrée autour de la méthodologie scientifique restent majoritaires. La mise en place des conférences n'entraîne pas de transformation majeure dans la forme des épreuves des examens, qui font toujours la part belle aux qualités rhétoriques des candidats[132]. La tension entre une approche centrée sur l'enseignement par la recherche (modèle humboldtien) et une priorité donnée à l'enseignement scolastique (modèle de l'Université impériale) devient constitutive du débat au sein de l'enseignement supérieur. Les clivages qu'elle induit ne s'organisent pas selon des lignes simples, qui par exemple opposeraient sciences et lettres. On retrouve ainsi dans un procès-verbal d'une séance de la division des sciences du Comité consultatif des universités des années 1950, une intervention d'un des membres, au sujet des candidats à une chaire de physiologie, qui « déplore cependant, sur le plan plus général, que chez presque tous les candidats la culture générale soit insuffisante en raison d'une spécialisation outrée qui nuit à l'enseignement »[133]. C'est souvent sur cette dimension valorisée d'une compétence généraliste que s'appuient les arguments en faveur du recrutement prioritaire des agrégés[134] ; même si à l'inverse, c'est un argument symétrique qui dénonce le côté sclérosant de ce type de concours, de la part des tenants de l'affirmation de la place de la recherche au sein de l'université[135].

En croisant une source unique, mais dense (deux répertoires du personnel des facultés des sciences et des lettres « avec notes des recteurs », pour les années 1880[136] et les documents retrouvés dans les dossiers de candidatures aux chaires de la même période), on peut retracer les grandes lignes de la taxinomie du jugement. Tout est affaire d'équilibre, la définition du parfait universitaire tenant à la capacité de développer des compétences spécifiques tout en faisant preuve de pondération. Les vertus, que l'on pourrait qualifier de morales sont déterminantes. Sont vantés le zèle, la fermeté du jugement, l'autorité suffisante, l'assiduité à ses devoirs, la loyauté, l'ardeur et l'ordre mais aussi la simplicité, la mesure et la sagesse, qui s'articule étroitement au dévouement. Les défauts sont alors en regard la rudesse, le

---

[131] Louis Liard, *L'université de Paris*, Paris, Renouard, 1909, p. 74.

[132] Claire Bompaire-Evesque Claire « Le procès de la rhétorique dans l'enseignement supérieur français à la fin du XIXe siècle », *Revue d'histoire littéraire de la France*, n° 3, 2002, p. 389-404.

[133] Procès-verbal de la division des sciences du CCU, séance du 1er février 1950 ; AN F17 17 589.

[134] Fernand Robert, « Les facultés des lettres », *Revue de l'enseignement supérieur*, n° 3, 1960, p. 109.

[135] « Les chercheurs », *Esprit*, *op. cit.*, p. 801 *sq*. Également, Émile Boupareytre (Bourdieu, Passeron, Reynaud, Tréanton), « L'universitaire et son Université », *Esprit*, mai-juin 1964, p. 841 *sq*.

[136] Registre du personnel des facultés des lettres et des sciences ; AN F17* 3 554 et 3 555.

manque de courtoisie, la susceptibilité, le caractère ombrageux (ou difficile, ou pointilleux, ou fantasque, ou encore trop personnel), le manque d'ardeur et l'indocilité. La trop grande confiance en soi est proscrite, de même que « l'entêtement », ou le fait d'avoir « plus de fermeté que de jugement ».

L'enseignement, qui fait l'objet de commentaires plus nombreux et plus étoffés que les activités de recherche, semble aussi plus déterminant dans la mesure des qualités de l'individu : « M. Barbarin ne manque pas d'instruction, mais ne sait pas enseigner. Mauvaise prononciation, lit son cours et par suite n'intéresse pas les élèves. Il manque des qualités pédagogiques qui font le bon professeur »[137]. Celui-ci se caractérise par la maîtrise de l'art oratoire, qui se traduit dans l'usage de qualificatifs tels que « élégant », « cultivé », « brillant », « bon orateur », « distingué » directement en résonnance avec les « catégories de l'entendement professoral » décrites par Pierre Bourdieu et Monique de Saint-Martin[138]. C'est en particulier à l'occasion de la soutenance de la thèse que ces qualités sont pleinement révélées, comme dans le cas de Jean Blum qui soutient en 1913 ses thèses en allemand : « La soutenance de M. Blum n'a fait que confirmer la bonne opinion que la lecture de sa thèse a fait concevoir de lui. Il s'est défendu avec sang-froid et mesure, sa parole a paru vigoureuse, sa dialectique ferme et sa façon d'argumenter si probe et si modeste qu'elle lui a acquis la sympathie de tout le jury »[139]. Ou à propos d'Henri Lichtenberger : « il possède dès aujourd'hui les qualités d'élocution et des ressources de dialectiques qui feront de lui un professeur distingué »[140]. Rien n'indique qu'il soit nécessaire de briller scientifiquement, puisque comme le résume un extrait du rapport de soutenance de la thèse de lettres de Charles Lieby, en 1902, les « grandes qualités d'un professeur de l'enseignement supérieur » peuvent se décrire par la formule : « il sait travailler, il écrit d'une manière suffisante, il parle bien »[141]. Le portrait de l'enseignant idéal est alors celui d'un individu qui aux vertus morales ajoute l'érudition et des compétences oratoires maitrisées, soit en décalque les représentations attachées aux agrégés, ce qui explique pour partie l'avantage différentiel dont ils bénéficient dans la compétition universitaire.

En parallèle, le jugement sur l'activité de recherche se développe autour de ses propres critères. Plus présent au sujet des enseignants des facultés des sciences que de ceux des facultés des lettres, il reste cependant plus rarement qualifié que les compétences pédagogiques. Il porte à la fois sur la quantité et sur la qualité. La première semble s'imposer comme un élément incontournable, dès lors qu'à la différence de l'enseignement, il n'existe pas de mesure objective du temps passé à la recherche. On y substitue donc une mesure adossée au

---

[137] Dossier Barbarin, 1882 ; AN F^{17} 13 111.
[138] Cf. Pierre Bourdieu Pierre et Monique de Saint Martin, « Les catégories de l'entendement professoral », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 3, mai 1975, p. 68-93.
[139] Dossier Blum, 1913 ; AN F^{17} 13 111.
[140] Dossier Lichtenberger, 1895 ; AN F^{17} 13 114.
[141] Dossier Lieby, 1902 ; AN F^{17} 13 114.

comptage des pages et des publications, la mention « de nombreux travaux » étant fréquemment utilisée. Le volume des thèses donne lieu à des remarques positives. Les qualificatifs sont très généraux : « bon géologue », « travaux de bonne facture », « un certain mérite scientifique », « travaux nombreux et estimés », « savant distingué » ou « de mérite », « homme de science sérieux », « grande sagacité scientifique ». La préoccupation qualitative n'est cependant pas absente. Lorsque les premières circulaires demandent que chaque professeur envoie au CCEP un rapport sur ses travaux personnels, il est précisé qu'il doit l'accompagner d'une « note détaillée [...] exposant les travaux qu'il a fait et marquant quel est, selon lui, le caractère original de ces travaux, ainsi que les progrès qu'ils constituent pour la science. Il y joindra les mémoires ou ouvrages qu'il a publiés durant l'année courante, et rappellera les articles critiques dont ils ont été l'objet »[142].

Cinquante ans plus tard, les procès-verbaux de la division des sciences et de la division des lettres conservent quelques traces des débats relatifs aux propositions pour les chaires vacantes, qui fournissent des éléments de comparaison. Les arguments mobilisés sont très généraux et les formules le plus souvent elliptiques : des « travaux importants », « de grandes qualités d'enseignant », « le candidat s'est acquis des titres très sérieux », « dévouement et acharnement au travail », et l'usage est récurent de locutions telles que « de grande valeur » ou « de grand mérite ». Si le sexe du candidat n'est pas, à la lecture des procès-verbaux, un objet de discrimination en sciences (même s'il convient de rappeler que les candidates sont en très petit nombre), en revanche l'âge peut l'être. Certains candidats sont éliminés car jugés trop jeunes[143], en particulier n'ayant pas encore fait école, argument mobilisé à différentes reprises par la division des sciences. Enfin, dans cette période de l'immédiat après-guerre, il est parfois fait mention des événements antérieurs (un candidat est un ancien prisonnier de guerre, un autre « a servi l'ennemi »[144]) sans qu'ils ne soient déterminants. Ainsi, « M. Wyart remarque combien il est étonnant et désagréable de voir totalement divisés les mathématiciens [au sujet d'un candidat à une chaire qui n'a pas répondu à l'ordre de mobilisation générale en 1939] [...] car M. Chevalley sur le plan scientifique a certainement rendu des services à la France et au fond, pense-t-il, il ne devrait être question dans l'enceinte du comité que de mathématiques »[145].

---

[142] Circulaire relative aux travaux personnels des professeurs des facultés des sciences, 18 mars 1881 ; la demande est étendue aux enseignants des facultés des lettres par la circulaire du 18 février 1883.

[143] Procès-verbal de la division des sciences du CCU, séance du 22 et 23 février 1951, p. 3 ; AN F^{17} 17 589.

[144] *Ibid.*, p. 5.

[145] Procès-verbal de la division des sciences du CCU, séance des 3 et 4 juin 1954, p. 3 ; AN F^{17} 17 589. Mathématicien membre du groupe Bourbaki, Chevalley a quitté la France en 1939 sans obéir à l'ordre de mobilisation générale, enseigne 15 ans aux États-Unis avant de se présenter à une chaire de mathématiques à la faculté des sciences de Paris au milieu des années 1950.

La lecture des procès-verbaux de la division des sciences, à la différence de ceux encore plus lapidaire de la division des lettres, permet de voir émerger la tension entre enseignement et recherche, mais aussi la question du lieu d'exercice, qui contribuent à complexifier les modalités du jugement. La tendance « scientiste », privilégiant l'attention portée à la recherche, semble cependant dominer, d'autant plus qu'elle est soutenue par le directeur de l'enseignement supérieur de l'époque, Pierre Donzelot. On la retrouve de façon régulière au début des années 1950, avec une attention toute particulière à ne pas favoriser l'investissement d'un candidat dans l'enseignement (en particulier dans le cadre des postes ouverts dans les colonies françaises) au détriment des qualités scientifiques d'un autre. La balance à faire entre le patriotisme et la science est loin d'être une question triviale dans ces années d'après-guerre, De tels débats n'apparaissent pas dans les procès-verbaux de la division des lettres, qui parlent peu des activités de recherche et se limitent généralement à la mention des qualités très générales d'enseignant des candidats. On peut y voir une illustration de la divergence qui existe à l'époque entre sciences et lettres en matière d'investissement dans les projets réformateurs. Le Colloque de Caen qui se tient en 1956 dans la perspective de proposer une réflexion sur une nécessaire modernisation de la recherche et de l'enseignement supérieur en France ne compte guère de littéraires parmi les participants[146]. Ce sont les procédures d'inscription sur les listes d'aptitudes qui nous renseignent sur les attendus officiels des années 1960 et 1970. En sus des documents classiques que sont les CV, les rapports de soutenance si la thèse a été soutenue, les candidats doivent fournir une liste de publications et les exemplaires de ces travaux[147]. Il est toujours difficile d'extrapoler d'une consigne générale l'usage qui peut en être fait. Cependant, des témoignages *a posteriori* indiquent qu'il était nécessaire d'avoir publié, voire même que la quantité primait sur la qualité[148]. Il a par ailleurs été fait mention *supra* des doléances syndicales, à la même période, relatives à l'alourdissement de la charge du travail enseignant dans un contexte où la recherche constituerait le déterminant principal de la mesure de la qualité professionnelle.

Ce contexte dans lequel la recherche s'impose comme la partie dominante de l'activité se caractérise par la mise en place d'indicateurs chiffrés qui semblent autoriser une mesure plus sûre, ou au moins plus lisible, des caractéristiques productives des individus [149]. Ces « infrastructures informationnelles » [150] que constituent les indicateurs bibliométriques,

---

[146] Jean-Louis Crémieux-Brilhac, *La politique scientifique de Pierre Mendès France. Une ambition républicaine*, Paris, Armand Colin, 2012.
[147] *Mémento du SNESUP*, 1961.
[148] Jean Soubiran, « Aux origines de Pallas : quelques souvenirs », *Pallas*, n° 66, 2004, p. 17.
[149] Catherine Vilkas, « L'évaluation au CNRS », art. cit. [En ligne : § 10].
[150] Davis Pontille et Didier Torny. « La manufacture de l'évaluation scientifique. Algorithmes, jeux de données et outils bibliométriques », *Réseaux*, n° 1, 2013, p. 23-61 [En ligne : § 2]. Cet article retrace précisément l'histoire de la mise en place de ces différents indicateurs.

initialement conçus pour répondre à des questions de gestion documentaire, s'imposent progressivement comme des instruments d'aide à l'évaluation des universitaires[151]. Ils s'avèrent particulièrement maniables dans un contexte d'internationalisation rapide de certains champs de l'activité scientifique, comme la physique ou la biologie, et leur multiplication repose sur l'idée qu'ils permettraient de lever un maximum d'incertitudes informationnelles. Les astrophysiciens français ont ainsi mis au point, dans les années 1990, une série d'indicateurs complémentaires spécifiques destinés à mesurer plus efficacement l'activité des chercheurs de la discipline au CNRS que ne l'aurait permis le recours aux indicateurs standards[152]. Ils font cependant l'objet des très nombreuses critiques les accusant de favoriser des pratiques opportunistes (quantité versus qualité) et d'entraîner à une standardisation de la production, tant dans la forme que dans le choix des objets[153]. Les enquêtes et les témoignages concernant le mode de fonctionnement des sections du Comité national du CNRS, dont la fonction est d'évaluer des chercheurs (sans obligation d'enseignement) laissent entendre que les indicateurs bibliométriques ne constituent qu'un élément du jugement dans la mesure où ils limitent la perspective à la seule activité de publication. Or la recherche signifie également l'implication des réseaux nationaux et internationaux et des prises de responsabilité. Mais surtout, il apparaît que le jugement sur la seule activité de recherche, adossé à des critères qui seraient objectivables et donc commensurables, n'est pas pertinent. Les commissions du Comité nationale sur lesquelles a enquêté l'équipe des chercheurs de l'École des Mines à la fin des années 1990 sont traversées de discussion qui opposent partisans de la seule prise en compte de l'activité scientifique mesurable à ceux qui estiment nécessaire de la mettre en contexte[154].

La question d'une prise en compte du contexte local n'est pas exceptionnelle, mobilisée dans le rappel de l'investissement sur place du candidat. Il est susceptible de l'emporter vis-à-vis d'arguments scientifiques[155]. Quoi qu'il en soit, à cette période, les arbitrages restent aux mains des instances centrales, leur permettant d'exercer la vision panoptique compatible avec le mode de pilotage jacobin. La situation ne se modifie vraiment

---

[151] Paul Wouters, « Aux origines de la scientométrie. La naissance du Science Citation Index », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 4, 2006, p. 11-22.

[152] Témoignage de Yves Langevin, président de la section d'astrophysique du CNRS dans les années 1990, au séminaire sur les indicateurs bibliométriques, organisé par l'URFIST de Paris, avril 2010.

[153] Un exemple parmi d'autres au sein d'une littérature très pléthorique : Hugo Letiche, Geoff Lightfoot, et Simon Lilley « Classements, capitalisme académique et affects des chercheurs en gestion », *Revue française de gestion*, n° 6, 2017, p. 97-115.

[154] Daniel Fixari, Jean-Claude Moisdon et Frédérique Pallez, *L'évaluation des chercheurs en question, op. cit.*, p. 51.

[155] Procès-verbal de la division des sciences du CCU, séance du 27 octobre 1950, p. 4 ; AN F^{17} 17 589.

qu'avec la mise en place du CNU dans sa version de 1992 : les sections établissent des listes de qualification, sans *numerus clausus*, au sein desquelles les universités peuvent choisir librement et en dernière intention. La question des critères mobilisés pour évaluer la pertinence d'un recrutement ou d'une promotion[156] change alors de registre. L'une des conséquences, et non des moindres, du transfert vers les universités des compétences principales en matière de choix est de multiplier les situations d'examen. Dans le cas d'une instance unique, relativement stable dans la durée, une forme de jurisprudence peut se mettre en place, qui produit à la fois du conservatisme et de la continuité. Dans le cas de commissions établies par universités (ou plus récemment par poste au concours), la marge interprétative est plus importante, ouvrant la possibilité d'un usage circonstancié des différents critères.

Je reviendrai dans le chapitre 7 sur les débats à propos du localisme universitaire (recrutement préférentiel des individus déjà présents dans l'établissement), mais je voudrais ici terminer mon propos en revenant sur les travaux de Christine Musselin, qui met bien en évidence les rejeux autour de la tension initiale entre enseignement et recherche en fonction du contexte local[157]. L'arbitrage se fait entre compétences scientifiques, compétences pédagogiques et compétences sociales (aptitude à la collégialité en particulier). Comme en témoigne récemment le politiste Laurent Wuillemez à propos des comités de sélection :

> « S'il importe de réfléchir à une homogénéisation des critères et si l'on peut, pour ce faire, proposer des éléments afin d'essayer de stabiliser une définition du « bon.ne candidat.e » (avec des critères objectifs et objectivables) la question centrale et difficile des comités demeure celle du candidat.e que le laboratoire/l'UFR ont envie d'avoir, celui qu'ils perçoivent comme un.e futur.e « bon.ne » collègue »[158].

Profondément liée aux transformations plus générales du système d'enseignement supérieur, la question de l'articulation des critères et de la définition de l'identité professionnelle des universitaires est le produit d'une construction dans la durée, qui tend à substituer la recherche à l'enseignement comme critère dominant de la reconnaissance. La place accordée à cette partie de l'activité, longtemps fondamentale, semble aujourd'hui étroitement corrélée au contexte d'activité, ce qu'analysera plus en détail le chapitre 7 en interrogeant plus en détail les travaux récents sur la profession universitaire. Il semble cependant important de revenir plus précisément sur la phase du recrutement et le rôle que peuvent prendre différents critères.

---

[156] Elles sont pour la moitié attribuées par les établissements depuis 1992.
[157] Christine Musselin, *La marché des universitaires*, *op. cit.*
[158] Laurent Willemez, « A propos de la constitution et du fonctionnement d'un comité de recrutement », *Socio-logos*, n° 13, 2018 [En ligne : § 15].

Incorporer les règles pour être recruté

Dans son « Que sais-je ? » consacré à la sociologie des sciences, Yves Gingras souligne que la norme professionnelle des activités scientifiques se fonde sur des « règles non écrites et donc le plus souvent inobservables dans le cours normal du travail scientifique »[159] ; et qui s'acquièrent par le contact direct avec la recherche et les chercheurs. La professionnalisation, entendu au sens individuel du terme comme l'incorporation des normes professionnelles, passe par une socialisation et un apprentissage fondé sur l'observation et la réplication des pratiques. Dans un système globalement concurrentiel, les conditions de cette initiation sont déterminantes dans son efficacité. Elles le sont aussi durablement dans l'objectif d'une carrière efficace, c'est-à-dire dont les étapes s'enchainent rapidement. La difficulté réside alors dans la nécessité d'apprendre à maîtriser des règles du jeu non seulement largement implicites, mais aussi potentiellement contradictoires.

Pour autant, et bien que se situant à l'intérieur même de la trajectoire professionnelle académique, le doctorat apparaît dans les discours, et dans la longue durée, comme l'épreuve initiatique par excellence : on la trouve dans le premier règlement de 1808, rappelée dans une circulaire de 1903[160], et encore fréquemment mobilisée dans les rapports de soutenance des années 1950[161], puis se déployant au cœur de la rhétorique qui vise à soutenir la thèse de 3e cycle dans les années 1960, ainsi que le doctorat nouveau régime dans les années 1980. Il y a donc, au sein de la communauté, la reconnaissance d'une temporalité spécifique, un avant et un après, qui justifie fondamentalement une organisation professionnelle fortement hiérarchisée. Cependant, dans la pratique, le doctorat n'est pas strictement une étape préalable mais constitue bien au contraire le moment déterminant de la socialisation professionnelle dans un contexte ambigu : le doctorant[162] est en général un collègue. La pratique largement dérogatoire consistant à nommer sur des postes de maîtres de conférences des individus non encore docteurs (à l'encontre des textes réglementaires) est attestée depuis l'origine et encore largement dans les années 1960 ou 1970. Ce n'est qu'avec la mise en place de la thèse dite nouveau régime, en 1984, puis avec la procédure de qualification de 1992, que s'impose définitivement la nécessité d'être docteur pour pouvoir occuper un poste de titulaire de l'enseignement supérieur. Dans le même temps, de nouveaux types de positions précaires (ATER, moniteurs, vacataires) se développent, sur le

---

[159] Yves Gingras, *Sociologie des sciences*, « Que sais-je ? », Paris, PUF, p. 60.

[160] Circulaire sur le doctorat ès lettres, 14 novembre 1903.

[161] Soutenance de Pierre Vernotte en 1944, citée par P. Verschueren, *Des savants aux chercheurs. Les sciences physiques comme métier (France, 1945-1968)*, thèse d'histoire, université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, 2017, p. 505.

[162] Le terme est totalement anachronique avant les années 1990, non par ce qu'il désigne mais par son usage. Je l'utiliserai cependant quelle que soit la période envisagée car il décrit très précisément un état.

modèle de celles qui existaient avant les années 1980, d'assistants et de chargés de cours, qui sont occupées par des doctorants. Il s'ensuit que la période du doctorat se présente généralement comme le principal moment d'apprentissage par la participation directe aux activités professionnelles : d'enseignement d'une part, mais aussi de collectifs de recherche, qu'ils soient actifs (laboratoire en sciences ou en sciences sociales plus tardivement, participation aux colloques ou projets de recherche) ou passifs (fréquentation des archives et des bibliothèques). Être doctorant, c'est donc expérimenter la double nature structurelle de l'activité universitaire[163].

Il en résulte une interrogation récurrente, et au cœur des discussions actuelles, sur la nature du statut du doctorant. La standardisation des carrières consécutives à la réforme de la thèse en 1984 (durée limitée, préalable obligatoire au recrutement) et la croissance des financements doctoraux sur contrat dans les années 1990 ont certainement contribué à naturaliser cette question. Le doctorant est alors dans une situation statutairement préprofessionnelle, et cette position nouvelle ouvre le débat sur le statut de cette expérience spécifique : s'agit-il d'une période de formation ou d'activité professionnelle ? Le doctorant est-il un étudiant ou un collègue ? Envisager le fait qu'il s'agisse d'une période de transition entre les deux états imposerait de penser sa prise en charge. L'idée que les doctorants puissent bénéficier d'un apprentissage rationnalisé et organisé, en complément de la formation que représente l'insertion directe dans le monde de la pratique, émerge dans les années 1930, par exemple sous la plume de Lucien Febvre[164]. Elle devient l'un des thèmes récurrents des réflexions engagées dans les années 1950 et 1960 sur la formation du personnel scientifique, et la mise en place de la thèse de 3e cycle se veut en partie une réponse à cette absence, par l'obligation de formation préalable. Mais celle-ci disparaît des textes réglementaires dans les années 1970 (et il semble qu'elle n'ait pas été mise en œuvre). Un arrêté de 1984 met en place des « groupes de formation doctorale » qui réunissent les enseignants-chercheurs et les équipes de recherche, responsables de la formation lors du DEA, et accueillent les doctorants (sans d'autre précision que « la préparation de la thèse s'effectue au sein d'un groupe de formation doctorale »[165]. Il faut attendre les années 1990 pour que les moniteurs bénéficient d'une formation au sein des centres d'initiation à l'enseignement supérieur, qui ne concernait cependant que les doctorants bénéficiant d'un

[163] Cette position ambiguë d'homologie fonctionnelle et de forte différenciation statutaire induit une tension importante chez les pré-titulaires, qui s'assimilent professionnellement aux titulaires et anticipent de ce fait la poursuite de la carrière engagée. Or la probabilité d'obtenir un poste de titulaires dans un délai raisonnable est largement subordonnée à la structure démographique du marché de l'emploi universitaire, et donc susceptible à certaines périodes de ne pas être envisageable. Cf. Charles Soulié, « Précarité dans l'enseignement supérieur [Allocataires et moniteurs en sciences humaines] », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 115, 1996, p. 58-64.

[164] Lucien Febvre, « L'enseignement supérieur », *Encyclopédie française*, tome XV, 1938.

[165] Article 10 de l'arrêté relatif aux études doctorales, 5 juillet 1984.

financement contractuel pour la réalisation de leur thèse. Au même moment, un projet de mise en place d'écoles doctorales est lancé sur le mode du volontariat de la part des universités[166]. Elles sont généralisées (et rendues obligatoires) par l'arrêté du 7 août 2006 relatif à la formation doctorale qui reconnaît la thèse comme une période de formation professionnelle[167]. Le dispositif reste, jusqu'à cette date, marginal et la socialisation professionnelle demeure majoritairement une expérience individuelle non prise en charge par l'institution.

Dans ce contexte, le doctorat ne constitue pas l'unique élément pris en compte lors du recrutement et le titre de docteur n'est rentable qu'en lien avec la mise en œuvre de compétences complémentaires relatives à l'enseignement et à l'intégration dans le collectif professionnel. Cette situation produit un très fort différentiel entre les doctorants, introduisant un biais important dans la concurrence pour l'accès aux postes de titulaires. On observe ainsi que plus la socialisation initiale est proche des normes professionnelles attendues des enseignants-chercheurs en poste, plus les chances de réussite sont grandes. Il s'agit d'un effet de structure, qui incite les recruteurs à interpréter cette homologie comme la conséquence d'une bonne insertion dans le milieu professionnel[168]. *A contrario*, la découverte tardive d'un univers régi par des règles spécifiques et implicites constitue une épreuve[169].

La précocité est par ailleurs un avantage constant quelle que soit la période considérée, aussi bien aujourd'hui[170] qu'à la fin du XIXe. Elle se fonde sur l'idée que la prédictibilité de la qualité scientifique d'un individu se détermine sur la rapidité de la première partie de son parcours. Les normaliens et les agrégés de la fin du XIXe qui soutiennent en moyenne plus tôt que les autres doctorants[171] semblent confirmer cette analyse, à moins que ce ne soit leur modèle de vélocité qui s'impose à tous. Le registre est alors celui de la « maturité précoce », qualificatif utilisé pour décrire Émile Durkheim alors en poste à Bordeaux[172]. Christophe Charle met en relation une titularisation précoce avec les chances de succès sur des candidatures à des chaires parisiennes sous la IIIe République[173]. Cependant, à l'image des interprétations complexes évoquées dans la partie précédente, la jeunesse peut aussi être

---

[166] « Des écoles pour les futurs docteurs », *Le Monde*, 9 janvier 1991.

[167] Cf. par exemple la revue de littérature à ce sujet dans Marianne Frenay et Marc Romainville (dir.), *L'accompagnement des mémoires et des thèses*, Louvain, Presse universitaires de Louvain, 2013, p. 155 *sq*.

[168] Cf. Séverine Louvel, « Les doctorants en sciences expérimentales : futurs collègues ou jeunes collègues ? », *Formation emploi*, n° 4, 2006.

[169] Par exemple, dans la thèse de Laurence Viry, *Le monde vécu des universitaires, ou la République des égos*, Rennes, PUR, 2006.

[170] Bastien Bernela, « Trajectoires professionnelles et géographiques : l'étude de trois générations de docteurs », *Formation emploi*, n° 3, 2017, p. 147-170.

[171] Victor Karady, « Les professeurs de la République », art. cit., p. 107

[172] Registre du personnel des facultés des lettres, notice Durkheim, faculté des lettres de Bordeaux, cours complémentaire, 1891 ; AN $F^{17}*$ 3 555.

[173] Christophe Charle, *La République des universitaires*, *op. cit.*, p. 160 *sq*.

mobilisée à l'encontre d'un candidat, que ce soit en 1882[174] ou au début des années 1960 au sujet des inscriptions sur la liste d'aptitudes aux fonctions de maîtres-assistants[175]. On retrouve la même dualité dans les commissions du Comité national du CNRS, où de nouveau la précocité est valorisée dans un certain nombre de cas, « le jugement étant plus instantané que longitudinal, guettant les manifestations immédiates de la valeur plus que les progressions et l'accumulation des travaux », quand d'autres privilégient la reconnaissance de la patience, de la longue attente et l'abnégation d'un candidat[176]. Une limite paraît cependant posée à ces usages différenciés d'un même critère, qui renvoie aux vertus d'équilibre évoquées précédemment. Comme le souligne Pierre Bourdieu dans *Homo Academicus* : « la reproduction de la hiérarchie suppose le maintien des écarts [...] cet ordre même que menace la *celeritas* de ceux qui veulent bruler les étapes » mais qui rend méritant ceux qui pratiquent la *gravitas*, « cette saine lenteur dont on aime à penser qu'elle constitue en soi une garantie de sérieux »[177]. Il semble pourtant que le critère de l'âge appartienne à la catégorie des arguments manipulables.

De façon générale, on peut faire l'hypothèse que la qualité de l'incorporation des normes de la profession conditionne en grande partie les chances du succès dans le processus de sélection de ceux qui réussiront. Deux éléments paraissent jouer un rôle majeur, le lieu de réalisation du doctorat et les réseaux, et ne sont pas sans lien l'un avec l'autre. La plupart des travaux nord-américains montrent ainsi que c'est avant tout le département où se déroule l'expérience doctorale qui détermine les probabilités de réussite ultérieure (et tendanciellement sur l'ensemble de la carrière)[178]. Malgré l'absence de hiérarchisation objectivée des établissements d'enseignement supérieur, la situation française ne semble pas structurellement différente, le positionnement des établissements (rapport Paris/province, métropole/petites villes) ayant des effets sur la mobilité académique et les conditions de recrutement[179]. Cette observation peut s'expliquer par des socialisations différentielles, plus efficaces dans certaines configurations car plus immédiatement en prise avec les standards dominants et mieux insérées dans les réseaux. Barbara Reskin est la première à avoir montré l'importance qu'ont

---

[174] Minutes du procès-verbal de la séance de la Section permanente du CSIP, 6 mai 1882 ; AN F[17] 12 980.

[175] Dossiers du CCU en chimie, physique, biologie et géologie, 1960-1964 ; AN 19810553/14-21.

[176] Catherine Vilkas, « Évaluations scientifiques et décisions collectives », art. cit., p. 335.

[177] Pierre Bourdieu, *Homo Academicus*, Paris, Minuit, 1984, p. 117.

[178] Cf. en particulier les travaux de J. Scott Long et P. Allison comme « Departmental effects on scientific productivity », *American Sociological Review*, n° 55, 1990, p.469-478 ; ou J. Scott Long and Mary Franck Fox, « Scientific Careers : Universalism and Particularism », *Annual Review of Sociology*, n° 21, 1995, p. 45-71.

[179] Par exemple Olivier Godechot et Alexandra Louvet, « Comment les docteurs deviennent-ils directeurs de thèse ? Le rôle des réseaux disponibles », *Sociologie*, n° 1, 2010, p. 3-23.

les réseaux dans les opérations de recrutement dans le monde académique[180], dans un contexte où la définition même de ce qu'est l'excellence professionnelle n'est ni stabilisée, si universellement partagée et dépend partiellement des contingences extra-scientifiques. Elle souligne en particulier le rôle que joue le directeur de thèse dans les atouts dont dispose le candidat au recrutement, à la fois du fait de sa réputation (Prix Nobel par exemple) mais aussi des conditions d'insertion dans le milieu académique qu'il est susceptible de proposer. Se rejoignent alors les effets de localisation et de réseaux, qui garantissent une socialisation efficace car acquise dans un contexte qui incite à adopter les comportements les plus pertinents (publications précoces, participation à des projets collectifs, mobilité…).

Un siècle auparavant, les logiques de réseaux existaient déjà, peut-être même davantage dans un univers socialement et numériquement restreint. On assiste à des recommandations directes comme celle qu'écrit Fustel de Coulanges pour recommander le fils de son collègue Baudrillart[181]. S'y substitue le poids des mandarins parisiens déjà évoqués, qui organisent les carrières depuis leur aéropage, et pour lesquels, Christophe Charle l'a bien montré, la proximité physique est déterminante : les chances d'obtenir une chaire parisienne sont plus importantes si l'on est déjà sur place, si l'on participe à des revues[182] ou des entreprises éditoriales collectives[183], tout comme celle qui découle d'une expérience antérieure commune dans les murs de l'ENS ou des écoles françaises de Rome[184] et d'Athènes[185]. Comme en témoignent les critiques à l'encontre du CCU dans les années 1970 évoquées dans la première partie du chapitre, il ne semble pas que la croissance numérique du corps n'ait produit de remise en cause de ce mode de fonctionnement. A défaut de pouvoir l'étudier dans sa réalité concrète, on peut faire l'hypothèse du poids croissant de ces critères dans le choix des candidats affectés sur les postes situés au sommet de la hiérarchie universitaire, si l'on propose d'extrapoler à partir du cas de l'EHESS des années 1990. Cet établissement, initialement conçu pour recruter de façon plus libérale que les universités (possibilité d'accueillir des chercheurs étrangers avant que le loi Faure ne l'autorise, sans doctorat et sans inscription sur les listes d'aptitudes), s'est recentrée sur le recrutement préférentiel de normaliens et d'agrégés à mesure que l'institution affirmait sa

---

[180] Barbara F. Reskin, « Academic Sponsorship and Scientists' Careers", *Sociology of Education*, n° 3, 1979, p. 129-146.
[181] Dossier Baudrillart, lettre du 8 mars 1882, F^{17} 13 111.
[182] Terry N. Clark, *Prophets and patrons. The french university and the emergence of social sciences*, Cambridge, Harvard University Press, 1973.
[183] Christophe Charle, *La République des universitaires, op. cit.*, p. 158 *sq.*
[184] Sarah Rey, *Écrire l'histoire ancienne à l'école française de Rome (1873-1940),* Rome, École française, 2012, p. 231 *sq.*
[185] Catherine Valenti, « Les membres de l'École française d'Athènes : étude d'une élite universitaire (1846-1992) », *Bulletin de Correspondance Hellénique*, n° 1, 1996, p. 157-172 ; et C. Valenti, *L'École française d'Athènes (1846-1981) : histoire d'une grande institution universitaire*, thèse d'histoire, université de Provence, 1999.

légitimité dans le paysage de l'enseignement supérieur dans les années 1980 et 1990[186].

Prétendre entrer dans la carrière universitaire nécessite une compréhension précoce des enjeux et des logiques qui structurent la profession. Sans doute moins fondamentale dans un contexte de recrutement massif comme l'était celui des années 1960, cette capacité à faire des choix stratégiques détermine globalement les chances de succès dans l'histoire longue de la profession. Elle permet de comprendre le bénéfice dont disposent ceux qui ont été précocement sélectionnés comme les normaliens.

Reste que les normes et les critères sont susceptibles d'une importante variation selon les contextes dans lesquels ils sont mobilisés. La complexité de l'articulation entre l'activité d'enseignement et la recherche a longtemps constitué le cadre d'interprétation présidant aux choix des évaluateurs. On peut cependant souligner la grande prudence qui semble être de mise, visant à préserver la possibilité du recours aux argumentaires les plus efficaces pour une situation donnée et le soin pris à conserver une certaine opacité sur les opérations d'arbitrage, tant dans leurs formes que dans leurs contenus. L'enjeu principal est bien de s'assurer de l'existence d'une marge de manœuvre interprétative qui renforce ce faisant le pouvoir de ceux qui en disposent. De nombreuses notations ont cependant fait référence à des cadres d'interprétation spécifique aux disciplines, qui contribuent à complexifier encore le paysage. C'est à leur place dans ces processus de professionnalisation que le chapitre suivant propose de s'intéresser.

[186] Stéphane Baciocchi *et al.*, *Vingt ans d'élections à l'École des hautes études en sciences sociales (1986-2005). Synthèse des résultats d'enquête*, Paris, EHESS, 2008, p. 67.

Chapitre 5 : Logique disciplinaire et verticalité structurale

Envisager la profession universitaire sous l'angle de ses dynamiques de professionnalisation et de ses rapports avec les structures universitaires n'a fait apparaître jusqu'ici que faiblement le principe d'organisation pourtant essentiel que constituent les disciplines académiques. Il prend dans le contexte de l'enseignement supérieur français une forme de structuration spécifique dont les conséquences sur les relations entre la profession, le système et la politique universitaires sont importantes.

Définies par Rudolf Stichweh comme l'« unité primaire de différenciation interne à la science moderne »[1], les disciplines peuvent se décrire comme des groupes d'acteurs rassemblés par des pratiques et des références communes, caractérisées par la cohérence, la stabilité et le consensus. Si Jean-Louis Fabiani décrit la discipline comme « une convention provisoire », « contextuelle et relative », c'est pour insister paradoxalement sur sa longévité[2]. Or celle-ci concerne moins les paradigmes propres à chaque discipline, qui ont tendance à se reconfigurer de façon régulière que le fait que la discipline développe un environnement institutionnel stable[3], quelles que soient les formes organisationnelles nationales des systèmes d'enseignement supérieur. Cette robustesse du cadre disciplinaire explique qu'il forme la base sur laquelle les universitaires construisent leur identité professionnelle[4] ; et à laquelle va leur allégeance principale, "*for most academic staff, their primary allegiance is to their subject or profession, and their sense of themselves as staff at a given institution is secondary*"[5].

De nombreux ouvrages collectifs ont exploré ces dernières années la question des transformations des disciplines à l'aune des nouvelles politiques de recherche et d'enseignement supérieur (recherches sur projet, professionnalisation de l'université, autonomie croissante des établissements, demande sociale et économique)[6], mettant en évidence au travers de compilations d'études de cas la variabilité infinie des réponses ponctuelles, en même temps qu'une résistance (endurance pour les ouvrages anglo-saxons)

---

[1] Rudolf Stichweh, « The sociology of scientific disciplines: on the genesis and stability of disciplinary structure of modern science", *Science in Context*, n° 1, 1992, p. 4.

[2] Jean-Louis Fabiani, « Du chaos des disciplines à la fin de l'ordre disciplinaire ? », *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, n° 153-154, 2012, p. 129.

[3] Andrew Abbott, *Chaos of Disciplines*, Chicago, Chicago University Press, 2001.

[4] Mary Henkel, « Academic identity and autonomy in a changing policy environment", *Higher Education*, n° 1-2, 2005, p. 161.

[5] Ronald Barnett (ed.), *Reshaping the University. New relationships between Research, Scholarship and Teaching*, Society for Research into Higher Education, Open University Press, 2005, p. 68.

[6] Je ne citerai qu'un des ouvrages récents qui s'appuie sur une riche bibliographie à jour : Martin Benninghoff *et al.* (dir.), *Le gouvernement des disciplines académiques. Acteurs, dynamiques, instruments, échelles*, Paris, Éditions des archives contemporaines, 2017.

assez généralisée du cadre disciplinaire. Les disciplines sont donc résilientes aux chocs multiples que constituent des réformes très rapides et parfois touchant en profondeur certaines des structures en place. L'explication semble se trouver dans leur relative plasticité, qui leur permet d'intégrer au sein du corpus disciplinaire initial des objets et des pratiques nouveaux, ou d'infléchir ceux qui constituent les fondements de la discipline pour les adapter à l'évolution des demandes externes. On peut aussi faire l'hypothèse qu'elles reposent largement sur des structures spécifiques, qui ne dépendent pas des établissements ou de la politique universitaire, comme les prix, les associations (et leurs congrès) et les revues et qui s'organisent à une échelle suffisamment importante pour que la mise en cause de leur présence dans une université par exemple n'ait pas d'effet sur leur existence au niveau national.

La situation française présente par ailleurs une particularité liée au caractère national du corps enseignant et à l'existence d'instances de régulation professionnelles centralisées. J'ai montré dans le chapitre 3 de quelle façon le cadre réglementaire préexistant à la profession avait été réapproprié par cette dernière dans une logique d'affirmation de son monopole, et j'ai évoqué rapidement une organisation des instances selon une logique de plus en plus spécialisée, passant des quatre ordres facultaires aux 77 sections actuelles du CNU. Dans ce contexte, les disciplines ne constituent donc pas seulement une forme stabilisée de la division du travail au sein de la communauté scientifique mais un cadre prescriptif, dont Christine Musselin a montré la force comme principal obstacle à l'affirmation des universités comme organisation autonome[7].

Il m'a semblé intéressant de revenir plus en détail, avec une profondeur temporelle nous ramenant aux réformes du XIXe siècle, sur la façon dont cette structuration par les disciplines s'est mise en place et s'est consolidée, tout en étudiant les logiques de confrontation et de hiérarchisation qui les traversent, et qui éclairent à leur tour les variations de pratiques et de jugement que l'on peut observer au sein de la profession académique. Il s'agit ici de nous intéresser aux logiques des transformations internes. La spécificité du cas français amène à proposer l'usage d'un terme à l'encontre de sa véritable traduction. Pour définir le périmètre sur lequel s'étend le monopole d'exercice d'une profession, Andrew Abbott utilise le terme de *jurisdiction*, dont l'équivalent français tendrait à être « territoire » ou « compétence » de façon à conserver la dimension non juridique de la notion ; pour parler du périmètre disciplinaire, il recourt plus volontiers au terme de *settlement* (implantation)[8]. Pourtant, le terme de juridiction me semble plus à même de rendre compte de l'existence de périmètres disciplinaires réglementaires et permettre ainsi la prise en compte du double niveau d'analyse possible des disciplines : un espace de pratiques professionnelles et un cadre de gestion réglementaire. Si la

[7] Christine Musselin, *La longue marche des universités françaises*, Paris, PUF, 2001.
[8] Cf. A. Abbott, « Le contexte des disciplines », in Didier Demazière et Morgan Jouvenet (dir.), *Andrew Abbott et l'héritage de l'école de Chicago*, Paris, Éditions de l'EHESS, 2016, p. 352 sq.

question des modalités d'articulation des disciplines aux modes d'organisation professionnel nationaux n'a que peu été envisagée, même si Abbott l'évoque dans *Chaos of Disciplines*, il me semble qu'elles jouent un rôle à la fois dans la forme prise par les disciplines et dans la fonction (et la place) qu'elles occupent dans l'enseignement supérieur du pays considéré. C'est ce que je propose d'étudier ici au travers d'un retour historique sur les modalités de constitution du cadre disciplinaire réglementaire, en me penchant sur le pacte disciplinaire, entendu comme une forme de consensus relatif à l'équilibre général du système mais aussi au sein de chacune des disciplines.

Une organisation en silos

Différents travaux ont montré que les formes et les objets disciplinaires sont étroitement dépendant des conditions sociales et politiques de leur production, caractérisant des « traditions nationales »[9]. Dans ces analyses, la dimension organisationnelle des systèmes d'enseignement n'est cependant que marginalement prise en compte. À l'inverse, c'est à précisément cette dimension qu'a été consacrée toute une partie de l'importante enquête comparatiste menée autour de la discipline historique en Europe au XIXe et XXe siècles, « Representations of the Past: the Writing of National Histories in Nineteenth and Twentieth Century Europe », entre 2004 et 2009. Si la majeure partie des publications issues de ce volumineux programme de recherche traite il est vrai de question d'écriture de l'histoire nationale, de concurrences thématiques ou d'objets spécifiques, deux volumes ont été consacrés à l'histoire de la construction des communautés nationales d'historiens dans les 37 pays européens où se déroulait l'enquête. Grâce à des bases de données recensant, à intervalle de 25 ans, les postes institutionnels, les revues, les associations ou encore les archives[10], il a été possible de comparer les temporalités et les modalités d'émergence des communautés académiques nationales et de produire un atlas récapitulatif[11]. Dans un second temps, l'équipe s'est penchée sur l'analyse des structures de cette professionnalisation au travers d'études thématiques croisées[12]. Au-delà du panorama d'ensemble, l'un des intérêts

[9] Cf. le numéro spécial de la *Revue d'histoire des sciences humaines* consacré aux « Traditions nationales en sciences sociales », n° 1, 2018. L'histoire constitue un exemple particulièrement intéressant dans le cadre d'une approche nationale, dans la mesure où la discipline se trouve souvent davantage au centre d'enjeux politiques que ne le sont les autres disciplines.

[10] Les bases concernant la communauté des historiens français sont consultables en ligne : http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/?q=nhist

[11] Ilaria Porciani et Lutz Raphael (ed.), *Atlas of European historiography : the making of a profession, 1800-2005*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2010.

[12] Ilaria Porciani et Jo Tollebeek (ed.), *Setting the Standards. Institutions, Networks and Communities of National Historiography*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2012.

majeurs de cette approche a été de mesurer le rôle des institutions nationales et de leurs modes d'organisation dans les formes prises par la discipline historique dans chacun des pays considérés. On peut ainsi mettre en évidence à quel point les formes d'institutionnalisation ou de professionnalisation de la discipline sont étroitement liées aux modalités de structuration du système universitaire et ses transformations conditionnées aux possibilités d'évolution qu'il autorise.

Dans le cas français, la discipline est fixée très précocement par l'intitulé des chaires. Celui-ci ne conditionne pas son contenu effectif, ni l'existence d'une pratique professionnelle stabilisée, mais il lui donne une forme d'existence institutionnelle préalable en ce qu'il inscrit une appellation disciplinaire dans la durée (une chaire est pérenne et survit donc à son titulaire, à la différence de ce qui se passe en Allemagne). La liste des chaires, et donc la liste des disciplines, constitue l'ossature, voire même la seule réalité concrète, des facultés des lettres et des sciences. Ce n'est qu'à la fin du XIXe siècle, dans le contexte de la professionnalisation des universitaires, que les disciplines deviennent de véritables juridictions avec la mise en place du CCESP. La particularité française peut s'envisager au travers des modalités tardives de la mise en place d'un instrument de l'affirmation des disciplines à l'étranger, à savoir le recours aux associations professionnelles comme lieu de légitimation et de socialisation disciplinaires. Il n'était pas nécessaire dans un contexte où l'appartenance disciplinaire était une obligation réglementaire. Elle confortait donc par un effet de structure le lien classique entre discipline et profession[13], dans une logique de soumission de la première aux instances de gestion de la seconde. Par ailleurs, il faut souligner que les logiques de découpage disciplinaire sont adossées à des préoccupations en matière d'enseignement, et non de recherche ; ce qui contribue à poser la question des tensions liées à des définitions contradictoires entre les deux types d'activité.

Les facultés françaises contemporaines sont historiquement constituées comme la somme des chaires (et donc de leurs titulaires) qui les composent. Celles-ci ne sont pas complétement fixes dans un premier temps, comme le montre le recensement effectué au sujet des chaires d'histoire dans le cadre du programme NHIST évoqué. On trouve des dénominations variables (histoire, histoire ancienne, antiquités, histoire ecclésiastique) et le nombre de chaires évolue lui-même à mesure des ouvertures et fermetures des facultés. La situation se stabilise avec l'ordonnance du 24 août 1838 portant création des facultés des sciences et des lettres, qui instaure au sein de chacune d'elle une répartition fixe :

[13] Jean-Louis Fabiani, « La question disciplinaire », in Didier Demazière et Morgan Jouvenet (dir.), *Andrew Abbott et l'héritage de l'école de Chicago, op. cit.*

Faculté des lettres	Faculté des sciences
Philosophie	Mathématiques pures
Histoire	Astronomie et mécanique rationnelle
Littérature ancienne	Physique
Littérature française	Chimie
Littérature étrangère	Zoologie et physiologie animale
	Botanique, minéralogie et géologie

Répliquée en 16 exemplaires par le décret du 22 août 1854 sur l'organisation des académies, cette structure ne se modifie pas avant les réformes républicaines, à l'exception de quelques chaires créées dans les facultés parisiennes (une chaire d'histoire ancienne par exemple)[14]. Les possibilités d'innovation sont réservées aux cours libres, autorisés pour une année. En sus des chaires, la rigidité du système est induite par la structure organisationnelle basée sur les facultés, puisque dès 1812[15], il n'est possible d'enseigner que dans l'ordre de faculté duquel on est docteur. De nouvelles disciplines apparaissent avec la croissance de l'université lors des réformes républicaines de la fin du XIXe siècle. Le nombre de postes dans les facultés des sciences est multiplié par 3,5 entre 1870 et 1910[16], qui correspondent généralement à une spécialisation à partir des disciplines canoniques et bénéficient en particulier aux maîtrises de conférences. On voit ainsi apparaître des chaires d'histoire ancienne ou d'histoire médiévale.

L'institutionnalisation des disciplines, pour reprendre l'expression d'Yves Gingras[17], repose sur un triple processus d'émergence, de mise en place de sa reproduction et de sa diffusion et d'affirmation d'une identité sociale propre. Selon lui, elle passe par l'affirmation d'une nouvelle pratique, la recherche, qui n'est pas adossée directement à l'enseignement, si ce n'est que celui-ci, dans le contexte universitaire, aura en charge d'assurer la formation des futurs membres de la discipline. Il n'y a donc, dans cette analyse, pas d'homologie stricte entre les deux activités et il conclut que le processus d'institutionnalisation tend à imposer la recherche comme l'élément structurant de l'organisation universitaire. Si l'on ne considère qu'une partie du phénomène, à savoir la mise en place d'un ensemble d'institutions (entendues comme structures ou systèmes de relations sociales) spécifiquement dédiées à des

[14] L'ensemble des chaires et de leurs titulaires ont fait l'objet d'un recensement par Boris Noguès et Françoise Huguet consultable en ligne : http://facultes19.ish-lyon.cnrs.fr/prof_facultes_1808_1880.php.

[15] Statut sur la composition des facultés des sciences et des lettres de Paris, 7 août 1812.

[16] Victor Karady, « Recherches sur la morphologie du corps universitaire littéraire sous la IIIe République », *Le Mouvement social*, n° 96, 1976.

[17] Il distingue l'institutionnalisation de la professionnalisation, en ce qu'il concerne qu'une discipline n'est pas seulement définie par les usages professionnels académiques, ce qui se conçoit plus facilement dans le contexte nord-américain que dans le contexte français. Cf. Y. Gingras, « L'institutionnalisation de la recherche en milieu universitaire et ses effets », *Sociologue et sociétés*, n° 1, 1991, p. 41-54.

portions de l'activité scientifique, les disciplines françaises se sont affirmées sur un modèle conforme à celui que l'on observe dans le monde occidental à la fin du XIXe siècle, au travers de revues, congrès et associations. En 1873 est créée la Société française de physique, en 1874 la *Physical Society of London*, et en 1893 l'*American physical society* ; en 1884, l'*American Historical Association*, en 1901 la Société d'histoire moderne et en 1904 l'*Historical Association* (britannique) pour ne considérer que trois pays et deux disciplines. C'est à la même période que sont fondées les premières revues scientifiques disciplinaires et que la pratique des congrès, en particulier internationaux, se met en place. Ces institutions contribuent à la définition et au contrôle de la recherche par champ disciplinaire ; elles sont le lieu de sa pratique (publications, circulations) et leur fréquentation s'impose dans l'affirmation de l'appartenance individuelle à ces communautés[18]. A la différence de ce que Yves Gingras observe pour un certain nombre de pays occidentaux, cette mise en « institutions » ne précède, ni ne détermine les formes de l'institutionnalisation universitaire des disciplines en France, dont nous avons vu qu'elles leur préexistaient[19]. On peut donc faire l'hypothèse d'une articulation plus complexe de l'enseignement et de la recherche dans ce cas, voire d'une inversion de sa démonstration qui fait de la recherche le moteur du développement de l'université. Cette explication permet de mieux comprendre le rôle dévolu aux organismes de recherche autonomes de l'université qui se mettent en place en France au XXe siècle, et qui contribuent par leur existence à légitimer la différenciation entre les deux espaces d'activité. On peut cependant pointer une exception dans laquelle la recherche apparaît bien comme une activité étroitement adossée à l'université en tant qu'établissement d'exercice, et qui s'est développée à la faveur des financements locaux de la fin du XIXe siècle, à savoir les instituts de sciences appliquées[20] ou certaines chaires régionalistes (comme celles de langue et de littérature locales, ou d'histoire régionales[21]). Après la Première Guerre mondiale, un décret relatif à la constitution des universités (31 juillet 1920) autorise la création « d'instituts destinés aux recherches scientifiques ou aux applications pratiques », dispositif qui donne bien lieu à la formation de telles structures[22], mais qui semblent

[18] Gérard Noiriel en propose une démonstration particulièrement argumentée pour le cas de l'histoire. G. Noiriel, *Sur la crise de l'histoire*, Paris, Belin, 1996.

[19] Si l'on continue à prendre l'histoire comme exemple, le livre de Gabriele Lingelbach comparant les historiens français et les historiens américains à la fin du XIXe siècle met bien en évidence ces différences nationales et structurelles. G. Lingelbach, *Klio macht Karriere. Die Institutionalisierung der Geschichtswissenschaft in Frankreich und den USA in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 2003.

[20] Cf. Mary-Joe Nye, *Science in the Provinces. Scientific Communities and Provincial Leadership in France, 1860-1930*, Berkeley, University of California Press, 1986.

[21] Par exemple, le cas de l'histoire à l'université de Lille : Philippe Marchand, « Des Annales de l'Est et du Nord à la Revue du Nord. Naissance d'une revue historique universitaire régionale (1905-1914) », *Revue du Nord*, n° 3, 2010, p. 533-552.

[22] Joseph Delpech, *Statut du personnel enseignant et scientifique de l'enseignement supérieur*, Paris, Sirey, 1931, p. 394, note 2.

n'avoir pas disposer des moyens financiers pour développer une véritable activité.

L'organisation initiale en facultés composées de chaires ne se modifie pas durant l'entre-deux-guerres mais connaît les prémices d'un phénomène appelé à se répéter, la segmentation par scissiparité. Jusqu'alors les discussions relatives aux études et aux examens se déroulaient au sein de l'assemblée de la faculté réunissant tous les enseignants titulaires. Un arrêté de 1920 relatif aux facultés de lettres indique que dorénavant les enseignants seront répartis en « sections ou en instituts » qui constitueront le périmètre au sein duquel se feront les débats. Dans son analyse des discussions au sujet des candidatures aux chaires qui ont lieu à cette période à la Sorbonne, Christophe Charle met en avant les logiques de discussion disciplinaire en amont de la discussion générale, sous forme de collectifs officieux. Au début des années 1960, alors que le nombre des personnels enseignants commence à augmenter plus rapidement, deux nouveaux décrets autorisent la création de « départements groupant des services qui relèvent d'une même discipline ou de disciplines voisines »[23]. Georges Amestoy, dans sa présentation des universités en 1968 précise que l'arrêté de 1920 a bien produit une organisation en sections dans les facultés des lettres, quand celui de 1960, plutôt orienté vers l'organisation de la recherche, n'a donné lieu qu'à un nombre de créations limité et plutôt au sein des facultés des sciences[24]. La loi Faure de 1968 met en place des UER [unité d'enseignement et de recherche] dont la composition disciplinaire est variable (mono-disciplinaire quand il s'agit d'une discipline importante numériquement, comme l'histoire à l'université de Paris 1, pluridisciplinaire dans les autres cas selon des logiques de regroupement qui privilégient généralement le pragmatisme ou la proximité politique)[25]. Sur le plan de la recherche, les laboratoires associés entre le CNRS et l'université, mis en place par le décret du 31 mars 1966, contribue à cette mise en institution des disciplines.

Au début des années 1920, uniquement consacré à l'enseignement supérieur, ayant en charge « toutes les questions concernant le personnel » à l'exception des propositions de nomination sur les chaires, le Comité consultatif de l'enseignement supérieur public est organisé selon une structure à deux échelles : les facultés, elles-mêmes divisées en sections disciplinaires qui ne sont pas sans rappeler les intitulés des chaires de 1838. Le corps électoral est réparti par les doyens selon les mêmes découpages[26]. Si l'on compare cette première division des facultés avec celle qui est mise en place au sein du Comité consultatif des universités de 1945, on observe une très forte similitude, si ce

[23] Décrets du 6 janvier 1959 et du 24 juin 1960, art. 42.
[24] Georges Amestoy, *Les universités françaises*, Éducation et Gestion, 1968, p. 30-31.
[25] Cf. Arnaud Desvignes, Vers l'autonomie des universités en France. Les acteurs universitaires, politiques et syndicaux face à la réforme (1968-1984), thèse d'histoire, université Paris Sorbonne, 2016.
[26] Arrêté relatif au mode d'élection des membres du Comité consultatif, 4 octobre 1924.

n'est le nombre des représentants par discipline et la fin de l'autonomie disciplinaire de la géographie et de la botanique.

CCESP 1924	CCU 1945
Faculté des sciences	Faculté des sciences
Sciences mathématiques et astronomie (2 PR)	Sciences mathématiques [mathématiques, astronomie] (6 PR élus)
Chimie (2 PR)	Sciences chimiques [chimie générales, chimie organique, chimie minérale](6 PR élus)
Physique (2 PR)	Sciences physiques [physique théorique, physique expérimentale] (6 PR élus)
Géologie et minéralogie (1 PR)	Géologie et minéralogie (3 PR élus)
Physiologie et zoologie (1 PR)	Sciences biologiques [biologie et physiologie, zoologie] (6 PR élus)
Botanique (1 PR)	

Faculté des lettres	Faculté des lettres
Philologie et littérature des langues modernes (2 PR)	Langues vivantes et linguistiques [anglaises et anglo-saxonnes, allemandes et germaniques, slaves, romanes, langues diverses et linguistique et phonétique] (11 PR élus)
Philologie et littérature française (2 PR)	Philologie et littérature française [philologie et littérature française du MA et de la Renaissance, littérature française moderne et contemporaine et littérature comparée] (5 PR élus)
Philologie et littératures anciennes (3 PR)	Philologie et littérature ancienne [langue et littérature grecque, langue et littérature latine] (4 PR élus)
Histoire et archéologie (2 PR)	Sciences historiques et géographiques [ancienne et archéologie, médiévale et archéologie, moderne et contemporaine et histoire de l'art, géographie physique et cartographie, géographie humaine et économique] (12 PR élus)
Géographie (2 PR)	
Philosophie et sociologie (1 PR)	Philosophie (3 PR élus)

Le Comité national du CNRS de 1945 présente une structure assez différente. Héritier du Conseil supérieur de la recherche, organisé en 11 sections dès 1934, il en compte 32 au lendemain de la guerre. Les sections de sciences correspondent à un découpage fin de grands ensembles disciplinaires proches de ceux du CCU. La physique est ainsi divisée en cinq sections : optique, physique moléculaire, thermodynamique, physique corpusculaire et électricité/magnétisme. Les lettres et sciences humaines ne représentent que 7 sections au total (auxquelles s'ajoute une section de sciences juridiques et économiques)[27]. Le CNRS n'a pas vocation à être conçu comme un décalque de l'université, ce que met en évidence le décalage entre les sciences et les lettres au profit des premières. Pour autant, le corps électoral (et les élus) sont majoritairement des universitaires, qui peuvent se trouver rattachés à des sections différentes en fonction de l'instance à élire.

Deux dynamiques interviennent de concert pour favoriser la revendication d'une reconfiguration du découpage du CCU. D'une part, le processus de spécialisation engagé depuis le XIXe siècle, par exemple dans le domaine des langues vivantes où chaque aire linguistique a développé son propre corpus et des méthodes spécifiques, légitime la demande d'une reconnaissance spécifique. D'autre part, la croissance régulière du corps enseignant rend de plus en plus complexe une gestion par grande discipline. Si la situation en 1945 ne parait pas imposer de reconsidérer le découpage de 1924 (« [le découpage actuel] a été établi en tenant compte des expériences déjà réalisées en la matière par la loi du 15 juillet 1941 et l'ordonnance du 18 novembre 1944 ; soigneusement établie, elle répond à la fois aux besoins actuels et aux effectifs présents dans les facultés »[28]), le processus de division par spéciation se poursuit avec la mise en place de sous-sections. En voici deux exemples, l'ensemble étant détaillé dans le tableau en annexe :

Division des sciences, 4e section : Sciences biologiques	**Division des lettre, 4e section : Sciences historiques et géographiques**
	Histoire ancienne et archéologie classique
Biologie et physiologie	Histoire et antiquités du Moyen-Âge
Zoologie	Histoire moderne et contemporaine et histoire de l'art moderne et contemporain
Botanique	Géographie physique et cartographie
	Géographie humaine et économique

Source : décret relatif au comité consultatif des universités, 19 décembre 1945.

[27] Cf. Jean-François Picard, *Histoire d'un « parlement de la science » : le comité national*, février 2018 ; en ligne : http://www.histcnrs.fr/histoire-comite-national.html#_ftnref4 [consulté le 1er juillet 2018].

[28] Direction de l'enseignement supérieur, note sur le Comité consultatif des universités, sans date [1945] ; AN 19770496/6.

Le décret de 1945 attribue aux sous-sections l'essentiel du travail d'instruction et de délibérations. Elles élaborent la liste des propositions en vue des nominations aux chaires, en concertation avec le bureau de la division (composé du directeur de l'enseignement supérieur, du doyen parisien et d'un autre doyen et un représentant du directeur du CNRS) ; et gère les inscriptions sur les listes d'aptitude. Les propositions concernant les nominations comme professeurs sans chaire ou à titre personnel, ainsi que les propositions concernant le passage à la classe exceptionnelle des professeurs font l'objet d'une discussion en séance plénière de la division, même si les procès-verbaux des années 1950 laissent penser que ces questions ont été discutées en amont. En 1957, le directeur de l'enseignement supérieur émet d'ailleurs l'idée que les sections devraient constituer la structure adéquate pour les délibérations, la division étant dorénavant en charge de trop de disciplines et d'individus différents. On voit par ailleurs apparaître des traces d'incertitudes quant à l'affectation disciplinaire de certains candidats : ainsi la division des lettres hésite-t-elle entre grec et histoire diplomatique en 1953, quand la division des sciences se demande si la mécanique relève des mathématiques ou de la physique[29].

Les années 1960 sont marquées par l'intensité des débats sur la réforme de l'enseignement supérieur et le Comité consultatif n'est pas épargné. Le chapitre 6 retrace en détail la genèse, le déroulement et les conséquences de cette transformation qui aboutit aux décrets de 1969 et de 1972. Il ne s'agit d'envisager ici que la question du découpage technique et de sa remise en cause. Les facultés en tant que cadre contraignant pour la mobilité académique (on ne peut être enseignant titulaire que dans la faculté dans l'ordre de laquelle on est docteur) sont très critiquées pour le frein qu'elles induisent aux rapprochements ou hybridations disciplinaires possibles. Une tentative de redéfinition est proposée en 1966[30] :

- Division du droit et des sciences économiques
- Division des lettres et sciences humaines
- Division des sciences humaines et économiques appliquées
- Division des sciences
- Division des sciences médicales
- Division des sciences pharmaceutiques
- Division des sciences pures
- Division des sciences appliquées et de la technologie

Qui prévoit que dans cette nouvelle configuration, une section puisse relever de deux divisions. Mais la division apparaît comme un cadre trop

[29] Procès-verbal de la division des sciences du CCU, séance du 19 octobre 1953, p. 5 ; AN F^{17} 17 589.
[30] Direction de l'enseignement supérieur, note de Y. Bernard à J. Luzi, 30 mars 1966 ; AN 19770496/6.

contraignant et surtout trop susceptible de favoriser les conservatismes. Les notes de la direction de l'enseignement supérieur soulignent cependant la nécessité de leur substituer une autre superstructure, au risque d'une atomisation. Et surtout se pose la question du maintien du principe de subsidiarité et de la prise en charge des compétences de la division, en matière d'arbitrages relatifs aux nominations, listes d'aptitudes et promotions. Il est proposé de réunir les sections en groupes, dont la composition serait déterminée après consultation du Conseil de l'enseignement supérieur et fixée par arrêté, ce qui permet d'en envisager des modifications plus aisées que ce n'était le cas, avec le recours au décret qui était jusqu'alors la norme[31]. La répartition proposée par la direction de l'enseignement supérieur à la Section permanente du Conseil de l'enseignement supérieur en décembre 1967, fondée sur des rapprochements entre des sections « ayant des liens naturels », ouvre un débat sur la nature des disciplines et les logiques d'appariements[32]. Deux questions semblent essentielles, et sont pour partie liées : la première concerne les rapprochements entre disciplines, littéralement naturalisés dans le discours comme évoqué à la phrase précédente, voire produisant des représentations organiques comme le propose Marc Zamansky, mathématicien, en parlant de « noyaux durs » et d'éléments interstitiels[33]. La seconde porte sur la granularité et la souplesse du système : le directeur de l'enseignement supérieur, Pierre Aigrain, propose une granularité très fine et des appariements susceptibles de varier en fonction des besoins (profils des candidats à examiner par exemple). Il défend l'idée d'une meilleure prise en compte de la diversité disciplinaire par le biais de sections spécialisées. A Zamansky réclamant une section unique en mathématiques, il oppose qu'il y aurait un risque de domination d'une partie de la discipline sur des secteurs en plein essor comme l'informatique, rejoint sur ce point par Schwartz et Rouard au nom des mathématiques appliquées[34]. Mais c'est surtout la proposition d'un appariement variable qui créé un clivage au sein du Conseil supérieur, reflet des cultures facultaires en présence :

> « Si MM. Schwartz [mathématiques] et Denisse [astrophysique] sont partisans de donner une souplesse certaine à l'institution, M. Trotabas [droit] la juge dangereuse et M. Marcy [droit] réprouve l'instabilité des groupes. Une longue discussion s'établit alors pour envisager les diverses possibilités de groupements. Mais on note des divergences assez profondes. C'est pourquoi, devant l'importance de ce problème et la difficulté de le résoudre en séance, M. Aigrain décide de saisir, par écrit, chacun des membres de la Section permanente

[31] Direction de l'enseignement supérieur, note relative au projet de réforme du CCU, s.d. [octobre 1967], p. 2 ; AN 19770496/7.
[32] Direction de l'enseignement supérieur [P. Aigrain], note à l'attention de M. le ministre sur la séance du 19 décembre 1967 de la Section permanente du Conseil de l'enseignement supérieur, 26 décembre 1967 ; AN 19770496/7.
[33] Procès-verbal de la réunion de la Section permanente du Conseil de l'enseignement supérieur, 19 décembre 1967 ; AN 19770496/8.
[34] *Ibid.*, p. 13.

pour lui demander son avis sur le principe du regroupement et ses propositions quant aux regroupements qu'il est possible, ou souhaitable, d'envisager »[35].

Dans le projet de décret relatif au Comité consultatif envoyé au ministre en février 1968, aucune mention ne figure quant à la possibilité d'une configuration variable des groupes, signe que la position en faveur de la rigidité a imposé son point de vue. Dans un contexte où les facultés existent encore, la définition des groupes permet d'envisager une conservation de leur structure au sein du CCU. Après la loi Faure de novembre 1968, la question ne se pose plus de la même manière. Les facultés ont disparu, de même que les chaires, remplacées par des UER aux contours variables. La situation nouvelle impose une réécriture du décret du CCU, ne serait-ce que pour mettre en conformité avec cette disparition. Les décrets des 10 mai 1969 et 6 novembre 1972 instituent un CCU composé de sections réunies en groupe, dont la définition est prévue par des arrêtés. Les groupes rassemblent les disciplines sans rupture avec les découpages historiques, puisqu'aucun groupe ne rassemble de sections qui viendraient de facultés différentes[36]. Les groupes eux-mêmes sont formés selon le modèle des sections de 1945 : l'histoire et la géographie se retrouve appariées, les langues étrangères sont ensemble, de même que les différentes branches de la physique.

Cette permanence du découpage disciplinaire s'accompagne d'une reconduction de la distribution des compétences aux différentes échelles : tout comme dans la période précédente, c'est la section (les sous-sections sont devenues des sections dans le CCU post-1968) qui a en charge la proposition pour les nominations de professeurs anciennement titulaires de chaire et les listes d'aptitude, les autres nominations et les promotions restant arbitrées au niveau du groupe. Je n'ai retrouvé qu'un seul document émanant du travail de ces groupes, à savoir le procès-verbal pré-dactylographié (mais non rempli) sur lequel figure l'ordre du jour de la séance du 20 juin 1971 du 6e groupe (sciences historiques, géographie, et urbanisme)[37]. Le mode de fonctionnement reste stable par la suite malgré les nouveaux noms que prend l'instance entre 1979 et 1987, la définition des sections et des groupes faisant l'objet de trois arrêtés : 13 décembre 1979, 19 février 1987 et 2 mai 1995.

La granularité plus fine mise en place à la fin de années 1960 (les sections des anciennes divisions des facultés des sciences et des lettres sont au nombre de 30 en 1970, 42 en 1972 et 48 en 1995) ne bouleverse pas l'ordre facultaire

[35] *Ibid.*, p. 9-10. Les juristes sont également très hostiles à la détermination des sections par le biais d'un arrêté plutôt que d'un décret : « on a peine à croire que l'apparition de ces disciplines présente une telle soudaineté qu'elle ne puisse s'accommoder des délais de modification d'un décret et qu'il soit indispensable ou même nécessaire de donner au mécanisme de leur reconnaissance une souplesse susceptible surtout d'exposer les autres à l'instabilité ».

[36] La composition des groupes est figurée dans le tableau relatif aux sections qui figure en annexe par un code de couleur.

[37] Procès-verbal du 6e groupe du CCU, séance du 6 janvier 1971 ; AN F17 17 589.

hérité. Il conserve également le lien étroit qui existait entre les chaires disparues et les sous-sections qui avaient la charge d'en proposer les titulaires, car bien que sans désignation, les postes de professeurs sont néanmoins rattachés à une discipline. Faute d'archives, il est difficile d'imaginer les arbitrages et les discussions qui ont pu avoir lieu au sujet des nominations des différents types de professeurs, et l'on ne peut que faire l'hypothèse que les procédures classiques ont été largement maintenues. La disparition des listes d'aptitude en 1979 et leur substitution par un concours national sur titre pour tous les professeurs (désormais réunis en un seul corps) fait apparaître le lien très fort entre les postes et les sections. La liste produite à l'occasion de l'ouverture du concours, le 27 août 1979[38], indique le nombre de postes par section et par établissement. Cette pratique est toujours active, les postes étant publiés avec l'indication de la section du CNU correspondante. Les commissions de spécialistes, instituées par le décret du 24 août 1977 pour mettre en ordre la partie des instances des nouvelles universités responsables des questions de recrutement, « correspondent aux sections du Comité consultatif » (art. 6). Elles sont composées par les professeurs et maîtres de conférences de la « spécialité », c'est-à-dire et même si ce n'est pas précisé, de ceux qui composent le corps électoral de la section du CCU correspondante. Le système, fermé sur la définition disciplinaire inscrit par le périmètre de la section, est cohérent et complet. Toutes les questions relatives aux carrières sont saisies au prisme de la discipline telle qu'elle se définit au sein de l'instance centrale, confortée par le mode d'organisation même au sein du ministère qui fonctionne sur la logique de groupes disciplinaires[39].

L'impossible interdisciplinarité

Dans un tel contexte organisationnel, les injonctions récurrentes à l'interdisciplinarité, comme autant de constat de sa difficulté, sont aisément compréhensibles. J'ai évoqué dans l'introduction de ce chapitre la résistance des disciplines face aux nouveaux modes d'organisation de la recherche et de l'enseignement supérieur. Les injonctions croissantes à une recherche pilotée par des objets et non par les disciplines, telle qu'elle est décrite par le mode 2 de Michael Gibbons et al.[40], ne semblent fonctionner qu'à la marge. Andrew Abbott insiste même sur la stabilité des disciplines, qui s'explique à la fois par l'importance de l'enseignement de premier cycle dans l'activité professionnelle des universitaires et par une forme d'inertie cumulative, quand penser par problème implique une temporalité courte et une balkanisation des

[38] *Journal officiel de la République française*, 6 septembre 1979, p. 7629.
[39] Christine Musselin, « L'État et la profession universitaire en France et en Allemagne », *Politiques et Management public, Institut de management public*, n° 2, 1994, p. 151-173.
[40] Michael Gibbons, Camille Limoges, Helga Nowotny, Simon Schwartzman et Peter Scott, *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*, Londres, Sage, 1994.

communautés[41]. Dans le cas français, cette résistance est renforcée par l'existence de la méta-structure professionnelle décrite supra. La mise en place des UER consécutives à la loi Faure de 1968[42], comme les recompositions du CCU, puis du CNU en 1972, 1977, 1987 et 1995 montrent à la fois le poids de l'héritage disciplinaire et l'importance de la légitimation attachée à l'existence d'une section au CNU. Elle permet de comprendre le recours systématique à des dispositifs externes pour financer des recherches pluri ou interdisciplinaires. C'est le cas de la DGRST mise en place dans les premières années de la Ve République, qui soutient non seulement la possibilité d'un rapprochement avec l'industrie mais aussi la rencontre de disciplines autour d'un objet spécifique dont l'étude ouvre un nouveau champ de recherche[43], qui se retraduit par la suite dans la constitution institutionnelle d'une nouvelle discipline. C'est le cas par exemple des recherches atmosphériques, thème de l'une des actions concertées financées par le DGRST au milieu des années 1960, et qui donne finalement lieu à la création d'une section de météorologie au CNU en 1995[44] ; ou de la biologie moléculaire étudiée par Jérôme Aust[45]. Ce cercle potentiellement vicieux induit le recours nécessaire à une nouvelle vague de financements articulés à des appels d'offre non disciplinaires, dans la perspective de relancer la dynamique de renouvellement des découpages organisationnels de la science. Pour autant, il n'empêche pas la mise en place opportuniste de collectifs/communautés conjoncturelles plus souples au sein desquelles les formes d'interdisciplinarité ou d'hybridation disciplinaires sont possibles mais rarement durables[46].

Caractérisée par une opposition entre structures pérennes disciplinaires et financements sur projet interdisciplinaire récurrents, la pratique concrète de l'interdisciplinarité se heurte également à des obstacles de nature plus conceptuelle. La question de l'évaluation (et partant de la publication[47]) des recherches mobilisant simultanément plusieurs disciplines apparaît complexe et revient comme un frein régulier au soutien des chercheurs engagés dans de tels protocoles, comme on peut le voir dans les travaux sur le CoNRS[48]. L'observation met en évidence le clivage entre une communauté fondée sur une

---

[41] Andrew Abbot, *Chaos of Disciplines, op. cit.*

[42] Cf. le récit de la mise en place des UER dans Arnaud Desvignes, *Vers l'autonomie des universités en France, op. cit.*, p. 122 *sq.*

[43] Cf. Jérôme Aust et Emmanuelle Picard, « Gouverner par la proximité. Allouer des fonds à des projets de recherche dans les années 1960 », *Genèses*, n° 1, 2014, p. 7-31.

[44] Section 37 du CNU de 1995 : « Météorologie, océanographie physique et physique de l'environnement ».

[45] Jérôme Aust, « Gouverner les disciplines », art. cit.

[46] Béatrice Millard propose une revue de littérature sur ce thème dans l'introduction de son article : « Réseaux et entourages citationnels en chimie : quatre types d'implications dans la recherche », *L'Année sociologique*, n° 1, 2014, p. 15-46.

[47] Johan Heilbron et Anaïs Bokobza. « Transgresser les frontières en sciences humaines et sociales en France », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 210, 2015, p. 108-121.

[48] Daniel Fixari, Jean-Claude Moisdon et Frédérique Pallez, *L'évaluation des chercheurs en question, 1992-2009*, Presses des Mines, 2009, p. 83-84.

« grille de lecture partagée » et un espace « où un cadre de référence reste à construire », difficulté retrouvée à l'identique au sujet des dossiers « frontières » au CNU[49]. Les institutions que leurs règles de fonctionnement affranchissent des opérations de qualification, comme le CNRS, l'EPHE ou l'EHESS se montrent plus naturellement accueillantes à des profils atypiques disciplinairement et sont les structures naturelles d'accueil de nouveaux champs de recherche mal reconnus au sein des universités comme l'anthropologie ou la préhistoire[50]. Mais l'existence d'une possibilité institutionnelle de l'interdisciplinarité, bien que réelle, reste fragile et soumise à des mouvements de fond qui tendent à les recentrer sur les disciplines. Les ATP (Actions thématiques programmées) créées en dehors des instances de contrôle que constitue le comité national à la fin de années 1960 se voient finalement récupérées par les sections qui en redéfinissent les orientations[51]. Au sein de l'EHESS, le parti pris de l'interdisciplinarité qui s'était initialement traduit dans la composition ouverte des jurys de thèse, en particulier portant sur les aires culturelles ou les disciplines peu présentes dans les universités, se réduit considérablement à partir du milieu des années 1980, jusqu'à conduire à une norme de monodisciplinarité[52].

Une tentative de réforme visant à réduire le nombre des sections du CoNRS a lieu à la fin des années 1980 sous l'impulsion de François Kourilsky. Elle se traduit par la proposition, en 1991, de ramener de 45 à 40 le nombre des sections auxquelles s'ajouteraient deux interdisciplinaires[53] (contre 4 depuis 1983), dans une perspective de prise en compte des champs scientifiques davantage que des disciplines, au nom de « l'abandon des cloisonnements disciplinaires »[54]. Plusieurs découpages successifs sont envisagés comme le montre le tableau infra, avant d'aboutir à une structuration finalement fortement déterminée par les disciplines auxquels les intitulés renvoient sans ambigüité[55]. L'argument employé par le principal syndicat de chercheurs, le SNCS, rapporte Daniel Bley analysant les prises de position concernant la section d'anthropologie, étant que le cadre disciplinaire est le seul garant de l'autonomie des chercheurs en matière de définition de leurs objets, face à une tentative de pilotage par thèmes. Il se dessine par ailleurs en filigrane des luttes entre les disciplines plus canoniques qui défendent leur pré-

[49] *Ibid.*, p. 116

[50] Conseil National des Universités, « Brève note sur la situation des disciplines de la 20e section dans les universités », *Journal des anthropologues* [En ligne], n° 88-89, 2002.

[51] J.F. Picard, M. Bungener et J.C. Bourquin, *Soixante ans d'évaluation de la recherche française, Rapport de synthèse pour le CNRS*, IHTP, mars 1994.

[52] Olivier Godechot, « La formation des relations académiques au sein de l'EHESS », *Histoire & mesure*, n° 2, 2011.

[53] « Les années 1980 au CNRS : la réforme des statuts des personnels », *Bulletin du comité pour l'histoire du CNRS*, n° 17, 2005, p. 42.

[54] Jacques Lautman, cité par Daniel Bley, « L'interdisciplinarité au CNRS : un témoignage de chercheur sur la réforme des sections du département de SHS (1991-2003) », *Natures Sciences Sociétés*, n° 1, 2004, p. 59.

[55] *Ibid.*, p. 60.

carré et les outsiders, par exemple les anthropologues biologistes, qui sont favorables à des redécoupages leur permettant d'exister.

Les sections existantes en 1990 (13 sections)	Premier projet de réorganisation, octobre 1990 (8 sections)	Révision des intitulés, novembre 1990 (8 sections)	Projet provisoire mis en débat, décembre 1990 (9 sections)	Découpage adopté définitivement, février 1991 (10 sections)
33 Anthropologie, préhistoire, ethnologie. 34 Sociologie, démographie. 35 Géographie, aménagement de l'espace. 36 Sciences de l'économie et de la gestion. 37 Sciences du droit. 38 Sciences du politique. 39 Les mondes de l'antiquité classique. 40 Protohistoire, mondes gallo-romains et médiévaux. 41 Histoire et civilisations modernes et contemporaines. 42 Sciences du langage. 43 Littérature, langues, et cultures françaises et étrangères. 44 Langues et civilisations orientales. 45 Philosophie, épistémologie, histoire des sciences et techniques.	25 Patrimoine ancien : mondes de la préhistoire, de l'Antiquité et du Moyen Âge et des textes. 26 Langues et cultures de l'Orient. 27 Construction des mondes et de la pensée modernes. 28 Logos : langues, langage, systèmes philosophiques et théorie des arts. 29 Construction du lien social, système d'acteurs, échanges. 30 Sociétés et développement : hommes et milieu. 31 Production, distribution spatiale des activités, organisation et gestion. 32 Pouvoirs, idéologies, État, internationalisation (sous réserve).	25 Les mondes de la préhistoire, de l'Antiquité et du Moyen Âge. 26 Langues et cultures orientales. 27 La construction du monde et de la pensée modernes. 28 LOGOS : langues, langage, systèmes philosophiques et théorie des arts. 29 Construction du lien social, système d'acteurs et échanges. 30 Sociétés et développement : relations hommes/milieu. 31 Production économique, spatialisation des activités : organisation et gestion. 32 Idéologies, pouvoirs, régulations étatiques et internationalisation du monde.	31 Hommes et milieux. 32 Cultures des mondes anciens et médiévaux. Orient et Occident. 33 Formation du monde moderne depuis le 15e siècle. 34 Pensée philosophique, sciences de la création artistique, littéraire, scientifique et technique. 35 Pensée normative et sociétés. 36 Phénomènes économiques. 37 Les systèmes sociaux et leurs dynamiques. 38 Territoires et sociétés. 39 Politique, organisations, gestion	31 Hommes et milieux : évolution, interactions. 32 Mondes anciens et médiévaux. 33 Formation du monde moderne. 34 Représentations, langages, communication. 35 Pensée philosophique, sciences des textes, création artistique, scientifique et technique. 36 Sociologie, normes et règles. 37 Économie et société. 38 Unité de l'homme et diversité des cultures. 39 Espaces, territoires et sociétés. 40 Politique, pouvoir, organisation

On peut en trouver une ultime illustration dans l'exemple du Centre expérimental pédagogique de Vincennes, qui lors de sa création s'organise spontanément en départements disciplinaires quand le ministre aurait préféré une structuration par aires culturelles. Ainsi, « il n'y aura pas une mais plusieurs Vincennes qui se combattront entre elles ou qui le plus souvent s'ignoreront et connaîtront chacune un développement plus ou moins séparé dans le cadre de départements autonomes »[56].

De façon significative, la publication récente d'un numéro des *Actes de la recherche en sciences sociales* consacré à l'« Espace des disciplines et pratiques interdisciplinaire » s'ouvre par une introduction titrée « la résilience des disciplines »[57]. L'approche proposée par Yann Renisio et Pablo Zamith dans le même numéro, au sujet des coqualification au CNU (demande et obtention de la qualification pour 2 sections différentes ou plus), met en évidence l'existence d'une posture multidisciplinaire, qui reconnaît la capacité à cumuler des éthos

[56] Charles Soulié, « L'histoire du centre universitaire expérimental de Vincennes au prisme des disciplines », in Lyse Roy et Yves Gingras (dir.), Les universités nouvelles : enjeux et perspectives, Québec, Presses de l'université du Québec, 2013. Pour davantage d'exemples tirés du cas de Vincennes, vois Charles Soulié (dir.), *Un mythe à détruire ? Origines et destin du Centre universitaire expérimental de Vincennes*, Saint-Denis, Presses universitaires de Vincennes, 2012 ; et Christelle Dormoy-Rajramanan, *Sociogenèse d'une invention institutionnelle : le centre universitaire expérimental de Vincennes*, thèse de science politique, université Paris Ouest-Nanterre, 2014.

[57] Johan Heilbron et Yves Gingras. « La résilience des disciplines », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 210, 2015, p. 4-9.

disciplinaires davantage qu'à opérer leur imbrication[58]. L'analyse renvoie à l'existence d'un registre de stratégies pragmatiques, mise en œuvre par les candidats « les plus dotés de s'adapter plus aisément aux contraintes fluctuantes du milieu académique ». L'interdisciplinarité est articulée à une instrumentalisation individuelle, que l'on retrouve également dans le choix des réponses aux appels d'offre de financement de recherches interdisciplinaires[59].

Si la force structurante des disciplines semble être un invariant international, au sens où elles contribuent à fortement organiser les cadres du travail académique et les identités professionnelles, la situation française constitue cependant un cas limite où elles bénéficient d'un mode d'organisation fortement institutionnalisé, qui tout à la fois les protège et contraint les modalités de leurs transformations. Les disciplines forment alors des juridictions/territoires professionnel-les au sein desquels s'organisent aussi bien la définition de chacune des disciplines que ses modes de régulation spécifiques, et entre lesquels un système de concurrence se développe à la fois pour sécuriser les frontières entre disciplines et arbitrer la concurrence. On peut figurer le CCU/CNU comme une arène agonistique où la légitimité, la reconnaissance et la capitalisation des moyens sont autant d'éléments des relations entre les disciplines.

Une arène agonistique

Les juridictions professionnelles que constituent les disciplines en France ont évolué sur la longue durée selon une logique de spécialisation croissante, aboutissant aux actuelles 77 sections du CNU. J'ai décrit supra le processus général sans m'arrêter en détail sur les modalités selon lesquelles se sont produits les arbitrages conduisant à la création de nouvelles disciplines sur lesquelles il convient de revenir. Toute modification de la taille ou de la frontière de l'une d'entre elle affecte ou profite à l'ensemble des autres et l'on peut envisager l'évolution comme une succession de reconfiguration. Cellules de bases de l'organisation professionnelles, elles constituent alors autant d'enjeux dans une logique d'affirmation de la légitimité des communautés. Dans cette perspective, les relations qu'elles entretiennent s'organisent selon un mode mouvant, qui peut être de concurrence, de fusion ou de scission ou bien même de reconfiguration. Cette plasticité relative de l'espace disciplinaire ne peut s'étudier qu'en prenant en compte les logiques de l'organisation plus générale dans lequel il se déploie, à savoir de l'université au sens large qui

[58] Yann Renisio, Pablo Zamith, « Proximités épistémologiques et stratégies professionnelles. Qualifier l'interdisciplinarité au CNU, 2005-2013 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 210, 2015, p. 28-39.
[59] Vincent Simoulin, « Les ressorts de la flexibilité instrumentale, elle-même support de l'interdisciplinarité », *Revue européenne des sciences sociales*, n° 2, 2012.

détermine en particulier les conditions de la confrontation entre les disciplines. Leur administration centralisée, impliquant une définition réglementaire lourde, longtemps par décret et depuis cinquante ans a minima par arrêté, est apparemment très différente des processus décrits par Andrew Abbott de restructuration à la suite de conflits internes aux communautés. Dans son ouvrage Chaos of Disciplines, il développe le concept de fractales qui renvoie à des systèmes de concurrence interne, dans un paysage qui reste globalement stable, défini par les grandes disciplines sur lesquelles sont adossés les départements universitaires américains. Si ce mode d'analyse peut être mobilisé pour expliquer les luttes pour l'imposition d'une école ou d'un sous-champ au sein des disciplines françaises, il ne semble pas en revanche fonctionnel pour l'étude des transformations institutionnelles qui accompagnent les réformes successives du Comité consultatif des universités.

Pourtant, la lutte pour l'obtention d'une nouvelle section, sanction de la reconnaissance de la légitimité d'une discipline par l'institution mais surtout possibilité de son existence professionnelle, s'inscrit dans des processus qui s'apparentent à ceux mis en œuvre à l'intérieur des disciplines elles-mêmes. Il s'agit de l'affirmation, par un groupe souvent marginal et divergent au sens où il propose de développer des pratiques en discordance avec le modèle dominant, du caractère licite de sa définition de la profession. Par la force du nombre et par la légitimité que confère l'ancienneté, les disciplines traditionnelles sont en situation de pouvoir conserver leur position et lutter contre ceux qui prétendent les remettre en cause[60], même si cela induit parfois qu'elles se transforment[61]. C'est donc à la minorité d'obtenir la reconnaissance dans une logique de subversion de l'ordre social établi[62].

Christophe Charle explique l'émergence de nouveaux espaces scientifiques à la fin du XIXe siècle comme le résultat d'une logique de distinction au sein d'un corps enseignant dont l'homogénéité est très forte, voire croissante (à la fois socialement et sur le plan de la formation reçue). Elle entraîne une spécialisation précoce, au moment du doctorat, qui contribue à créer au sein des grandes disciplines canoniques des espaces différenciés[63]. Dans le cadre très contraint des chaires, les maîtrises de conférences et les cours libres offrent la possibilité de pratiquer un enseignement plus directement adossé aux nouvelles spécialités. Mais la règle reste la gestion centralisée aux

---

[60] Victor Karady, *Stratification intellectuelles, rapports sociaux et institutionnalisation. Enquête socio-historique sur la naissance de la sociologie en France*, Centre d'études sociologiques, EHESS, novembre 1974.

[61] Cf. la présentation de recherches sur ce thème que fait Nathalie Montel dans son article : « L'administration de la preuve : des sciences expérimentales à l'histoire des sciences », *Genèses*, n° 56, 2004, p. 148-162.

[62] Gisèle Sapiro, « Modèles d'intervention politique des intellectuels. Le cas français », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 176-177, 2009, p. 8-31.

[63] Christophe Charle, « Le champ universitaire parisien à la fin du 19ème siècle », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 47-48, 1983, p. 89.

mains des mandarins de la discipline et peut entraîner des différentiels de carrière importants lorsque les orientations choisies ne sont pas reconnues. L'enjeu de la reconnaissance nécessite alors de recourir à des soutiens extérieurs susceptibles d'infléchir sur les définitions des cadres disciplinaires. Dans le système français, l'arène de cette lutte ne peut que s'inscrire dans le cadre de la politique publique d'enseignement supérieur. C'est dans ce contexte que les critiques à l'encontre de la rigidité du système se développent quand elles demandent la disparition du cadre facultaire et la possibilité d'une souplesse accrue en matière de gestion dans les années 1950. L'ouverture des discussions relatives à la réforme du Comité consultatif offre une occasion unique d'opérer les transformations demandées.

La direction de l'enseignement supérieur devient dans les années 1960 une sorte de guichet auquel s'adressent les demandes à ce sujet. Ces dernières se déploient autour de plusieurs types d'arguments. Le plus évident porte sur l'existence de déséquilibres numériques entre les différentes composantes réunies au sein d'une même section. C'est le cas en mathématiques, entre les mathématiciens « purs », les mécaniciens et les astronomes[64] ou en langues étrangères entre les hispanistes et les italianistes. La critique majeure porte alors sur le fait que les uns ne sont pas « nécessairement qualifiés pour traiter des affaires intéressant »[65] les autres, ou encore que la situation de domination numérique empêcherait la reconnaissance des nécessités de carrières comme c'est le cas pour l'agronomie[66]. A l'inverse, certaines disciplines dominantes numériquement déplorent que les modes de décomptes des voix leur soient finalement défavorables (c'est le cas des anglicistes par exemple au motif du préjudice que leur porteraient les germanistes au moment des discussions sur la classe exceptionnelle[67]). Enfin, des disciplines nouvelles demandent leur reconnaissance, comme les sciences de l'ingénieur, au motif de leur développement au sein des cursus d'enseignement[68]. Mais plus globalement, c'est le problème de la spécialisation qui est posé. Dans une note de 1965, le SNESUP souhaite attirer l'attention sur le fait que « lorsqu'aucun de ses membres ne représente la spécialité du candidat, [le CCU] est amené à juger sans être suffisamment informé ou à entériner purement et simplement l'opinion

---

[64] Lettre du doyen de la faculté des sciences de Nice au directeur des enseignements supérieurs, 11 décembre 1965 ; AN 19770496/6.

[65] Lettre des professeurs de la faculté des lettres de Paris, membres de l'Institut d'études hispaniques, à G. Berger, direction de l'enseignement supérieur, le 15 février 1958 ; demande réitérée dans une lettre de P. Mérimée, hispaniste, à la direction de l'enseignement supérieur, 14 janvier 1966 ; AN 19770496/6. On retrouve une intervention concernant les sections médicales dans le même dossier, en date du 21 février 1958.

[66] Lettre du directeur des personnels d'enseignement général, technique et professionnel à Georges Amestoy, inspecteur général affecté au cabinet du ministre, 17 juillet 1965 ; AN 19770496/6.

[67] Lettre de J. Loiseau à Luzi, direction de l'enseignement supérieur, 20 janvier 1966. AN 19770496/6.

[68] Procès-verbal de la division des sciences du CCU, séance du 20 juin 1969 ; AN 19770496/7.

d'un rapporteur qui devient alors seul juge de la valeur du candidat »[69]. Au sein même des divisions du CCU les tensions se développent comme au sujet de la présentation à la chaire de mécanique analytique et de mécanique céleste de la faculté des sciences de Paris, pour laquelle les physiciens réclament de participer au vote aux côtés aux mathématiciens, qui eux n'y sont pas favorables[70].

Il n'existe pas à proprement parler de « dossier archivistique » rassemblant ces demandes, que l'on retrouve éparse parmi les différentes versions du projet de décret, parfois sous la forme d'une simple réponse ou de quelques lignes manuscrites, comme sur la note rédigée en accompagnement d'une liste des sections proposées qui comprennent une section de sciences politiques « à la demande de MM. Morazé et Quermonne », de psychologie et psychophysiologie « à la demande de M. Morazé » et de linguistique et phonétique « conformément à la suggestion de M. Morazé »[71]. Une note contemporaine propose la création des sections de sociologie, de sciences de l'information, de sciences de l'éducation (et non de psychologie appliquée comme suggéré initialement)[72]. Cette inflation ne semble pas inquiéter la direction de l'enseignement supérieur, comme en témoigne un brouillon de travail daté de l'automne 1966 sur lequel figure une mention manuscrite significative : « il faut une liste TRES DETAILLÉE 100 sections après on groupera pour en arriver à 40 »[73].

Lors de la consultation sur le projet de décret qui a lieu à l'autonome, le document qui recense les différentes positions consacre une partie aux « problèmes propres aux différentes spécialités » qui fait apparaître des listes de demandes. On y retrouve la question des sciences de l'éducation, de la sociologie, de la psychologie, mais aussi de la littérature comparée, de l'histoire de l'art, de la préhistoire, de l'ethnologie, ou de la géographie régionale, ainsi que des propositions de rapprochement des sous-sections (section « préhistoire, protohistoire, histoire ancienne et archéologie classique » par exemple, ou des modifications de titre (substituer « géographie humaine et régionale » à « géographie humaine et économique »)[74]. La proposition de

---

[69] Note du SNESUP relative à la réforme du CCU et du Conseil de l'enseignement supérieur, 29 novembre 1965 ; AN 19770496/6.

[70] Procès-verbal de la division des sciences du CCU, séance du 29 octobre 1953 ; AN F17/17589.

[71] Note émanant du service des enseignements et du personnel universitaire, direction de l'enseignement supérieur [Luzi] à l'attention de M. le directeur de l'enseignement supérieur [P. Aigrain], 1er décembre 1966 ; AN 19770496/7.

[72] Service des enseignements et du personnel universitaire, direction de l'enseignement supérieur, note concernant le projet de réforme du CCU, compte-tenu des différentes remarques formulées, 17 novembre 1966 ; AN 19770496/7.

[73] Projet de décret sur le CCU, sans date, ni mention de provenance, sans doute novembre 1966 ; AN 19770496/7.

[74] Direction de l'enseignement supérieur, projet de réforme du CCU, consultation des membres du CCU des facultés, INSA, ENSI, IUT, IEP, IAE, 29 novembre 1967 ; AN 19770496/8. Étrangement, seules les disciplines littéraires sont détaillées.

découpage en sections est soumise à la section permanente du Conseil de l'enseignement supérieur lors de sa séance du 19 décembre 1967. La nouvelle répartition, discutée par différents interlocuteurs, ne fait pas l'unanimité. Les critiques portent à la fois sur la surreprésentation de disciplines « historiques » et le « snobisme » qui consiste à accorder une section entière aux disciplines « à la mode »[75]. La discussion se poursuit durant l'hiver 1969-1970[76], aboutissant à une proposition qui se traduit dans l'arrêté du 10 mai. La composition retenue à cette date reste globalement stable durant dix ans avant de connaître une nouvelle vague de créations en 1979, suivi par des ajustements en 1987 et en 1995.

Ces arbitrages qu'il n'est pas possible de retracer individuellement ici renvoient cependant à des logiques plus générales d'analyse de la place des disciplines dans les modalités de l'action publique en matière d'enseignement supérieur et de recherche. La reconnaissance de spécialités nouvelles, ou en rupture avec les disciplines canoniques comme la linguistique ou la biochimie, n'a été possible que dans un contexte plus général de soutien à des champs de recherche marginalisés par les institutions en place, alors même qu'ils sont en plein essor, en particulier au niveau international. Ainsi, le programme de financement de la recherche sur projet, impulsé par la DGRST au début des années 1960 sous la forme d'actions concertées thématiques, a en partie pour objectif de permettre le soutien et l'affirmation de nouvelles disciplines qui ne sont pas reconnues par le découpage hérité. Si la reconfiguration qu'opère cet arbitrage en matière de financements et de postes est parfois limitée, elle n'en ouvre pas moins une fenêtre d'opportunité pour l'affirmation de nouvelles disciplines[77]. Les institutions extérieures au cadre universitaire, comme le CNRS, l'EHESS ou les autres organismes de recherche, ainsi que les établissements privés d'enseignement supérieur (écoles de commerce par exemple) offrent également, du fait de l'absence de prérequis disciplinaire aux carrières (l'inscription sur une liste d'aptitude du CCU n'est pas nécessaire au recrutement), un espace d'accueil pour ces innovations disciplinaires. Mais la reconnaissance ultime, qui articule conséquence pratique (ouverture de carrières universitaires) et légitimation professionnelle, reste l'érection d'une discipline en section du CCU, seule opération susceptible d'entraîner la formation d'un nouveau segment professionnel autonome au sein de la profession universitaire. La procédure agonistique conduisant à cette reconnaissance d'un segment particulier contribue par ailleurs fortement à ancrer une représentation partagée des disciplines comme autant d'univers séparés et spécifiques.

---

[75] Direction de l'enseignement supérieur, projet de découpage du CCU, 12 décembre 1967 ; AN 19770496/8.

[76] Procès-verbal de la Section permanente du Conseil de l'enseignement supérieur, examen des projets de décrets relatifs au CCU, séance du 18 février 1969 ; AN 19770496/9.

[77] Jérôme Aust, « Gouverner les disciplines », art. cit.

Positionnement et hiérarchie : le paysage disciplinaire

Dans un contexte où les disciplines constituent des juridictions professionnelles autonomes les unes des autres, tout en ayant à interagir dans un cadre commun (le CCU), il semble intéressant de tenter d'en dresser un tableau qui interroge les logiques de divergence, leurs origines et leurs conséquences. On pourra alors envisager la différenciation comme un processus historique de modification de la hiérarchie des disciplines dans la division sociale et professionnelle du travail universitaire. Cette question des positions relatives et de la hiérarchie académique des disciplines est particulièrement utile pour éclairer les prises de positions et les pratiques des universitaires, dont elles forment un des éléments essentiels d'explication. Elle permet aussi de mettre en évidence l'existence de véritables juridictions disciplinaires, comme autant de corps professionnels autonomes et pose *in fine* la question de l'unité de la profession académique. A nouveau, l'angle choisi en premier lieu est celui de l'étude des dispositifs réglementaires, qui fonctionnent à la fois comme reconnaissances des usages avérés et cadres performatifs. Il s'accompagne d'une analyse des modalités de hiérarchisation, en particulier sociales, à l'œuvre dans ce processus d'affirmation.

Sciences et lettres : le poids de la recherche

La première forme de divergence, historiquement, au sein des facultés académiques de la période contemporaine, est celle qui entraîne une progressive différenciation entre les sciences et les lettres. Elle advient réglementairement dès le milieu du XIXe siècle, en lien avec l'essor d'une activité de recherche inscrite dans des cadres institutionnels, qu'il s'agisse de lieux d'exercice ou de pratiques. On en trouve une illustration précoce dans l'attention particulière quand s'affirme dans les règlements relatifs au doctorat ès sciences la nécessité de produire des résultats nouveaux[78], disposition alors totalement absente des règlements sur les doctorats ès lettres. A la même période, la mise en place d'un corps d'agrégés du supérieur pour les facultés des lettres et des sciences est l'occasion d'expliciter la différence déjà à l'œuvre : en lettres, les agrégés pourront faire des cours complémentaires sur des sujets relatifs à l'ordre d'agrégation dont ils ressortent ; quand les agrégés de sciences se doivent d'allier le général au particulier, la connaissance encyclopédique des sciences et la capacité à la spécialisation[79]. Ce que confirme le rapport présentant le décret sur le nouveau plan d'études pour les lycées et les facultés du 10 avril 1852 au sujet des études de sciences qui « ouvrent le

[78] Nicole Hulin, « Les doctorats dans les disciplines scientifiques au XIXe siècle », *Revue d'histoire des sciences*, n° 4, 1990, p. 411 *sq*.

[79] Rapport sur l'ordonnance portant création de trois ordres d'agrégés près les facultés des sciences, 28 mars 1840, Beauchamp, vol. 1, p. 842.

vaste champ des applications pratiques. Elles dirigeront spécialement vers le but utile des sociétés l'intelligence de la jeunesse ; elles les prépareront non seulement aux professions savantes qui font l'orgueil de l'esprit, mais encore à l'administration, au commerce, à l'industrie, qui sont les formes les plus essentielles de l'activité moderne ». On retrouve cet écart en 1879 dans les textes réglementant la licence en sciences et en lettres ; dans le premier cas, il est indiqué qu'il convient de recourir à des examinateurs extérieurs spécialisés si nécessaire[80] quand il est précisé pour la seconde que « dans l'ordre des lettres, la préparation à la licence n'exige pas de connaissances si particulières que les professeurs puissent, d'ordinaire, se déclarer incompétents quel que soit le titre de leurs chaire »[81].

Les réformes de la fin du XIXe siècle voit le processus de différenciation s'accélérer. Les doctorats ès sciences deviennent plus nombreux que les doctorats ès lettres[82], les carrières divergent également opposant des scientifiques se spécialisant précocement dans le domaine de la recherche et recrutés plus jeunes aux littéraires titulaires de l'agrégation et ayant commencé par une carrière en lycée[83]. Victor Karady l'explique par le fait que le baccalauréat, plus prisé que le baccalauréat scientifique, monopolise les forces des enseignants littéraires quand les scientifiques disposent de plus de temps disponible[84]. La coupure entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur semble bien établie à la veille de la Première Guerre mondiale, comme en témoigne une lettre de soutien du chimiste Henry Le Chatelier, professeur au Collège de France, en faveur d'une candidature à une maîtrise de conférences à la faculté des sciences de Marseille en 1913. Il y précise que le candidat a accepté un enseignement en lycée tout en faisant sa thèse car il obtenu « l'assurance que ce ne serait pas un obstacle à son entrée dans l'enseignement supérieur »[85]. La structuration différentielle des carrières est bien installée, dans une logique d'opposition entre une définition professionnelle de spécialiste et de généraliste. On peut mettre en regard les commentaires retrouvés à diverses reprises dans les rapports de soutenance de doctorats ès lettres, critiquant une spécialisation et une érudition qui les rendent inintelligibles aux « profanes » présents dans l'assistance[86].

Un second effet structurel joue un rôle dans ce processus de différenciation adossé à l'activité de recherche qui prend son origine dans les modes de financement accessibles. C'est d'abord au travers des chaires d'université et des instituts, mis en place grâce aux dons et legs que peuvent

---

[80] Circulaire sur le jury de la licence ès sciences, 27 août 1877

[81] Circulaire sur les facultés des sciences et des lettres, 8 septembre 1879.

[82] Nicole Hulin, « Les doctorats dans les disciplines scientifiques », art. cit., p. 417.

[83] Christophe Charle, *La République des universitaires, op. cit.*, p. 82.

[84] Victor Karady, « Lettres et sciences. Effets de structure dans la sélection et la carrière des professeurs de faculté (1810-1914) », in Régine Ferré et Christophe Charle (dir.*), Le personnel de l'enseignement supérieur en France aux XIXe et XXe siècles*, Paris, CNRS, 1985.

[85] Candidature Barre, 1913 ; AN F^{17} 13 111.

[86] F^{17} 13 111.

recevoir les établissements à partir de 1885[87] que des occasions de carrières différentes voient le jour et autorisent l'émergence de figures de savants provinciaux dont la carrière fructueuse ne passe pas par Paris[88]. Il est possible ainsi de poursuivre une carrière académique de premier plan, voire d'être récompensé par le Prix Nobel (c'est le cas de Victor Grignard et de Paul Sabatier, lauréats du Prix Nobel de chimie en 1912), sans s'inscrire dans la trajectoire traditionnelle de la consécration scolaire que confère le passage par les institutions parisiennes. Les financements de la Caisse des recherches scientifique créée en 1901, tout comme ceux de la Caisse nationale des sciences qui lui fait suite en 1931, vont majoritairement aux sciences[89]. C'est également durant l'entre-deux-guerres que l'on observe une gestion différenciée des chaires du Collège de France, la pérennité de celles rattachées en sciences étant mieux assurée (les chaires peuvent être réattribuées à n'importe quelle discipline lors du départ de leur titulaire). La raison avancée est le coût des investissements matériels dont ont fait l'objet les laboratoires qui y sont attachés et qui justifient leur maintien [90]. La mise en place du CNRS en 1939 confirme cette priorité donnée au financement de la recherche en sciences, les sections concernant les lettres (et sciences humaines) ne représentant que 8 sections sur les 30 que compte le Comité national en 1945. La période de l'entre-deux-guerres peut aussi se caractériser par la domination des physiciens dans les projets de politique de la science, position qui renvoie à une étroite articulation entre le projet républicain et la posture du savant telle qu'elle s'incarne dans des personnalités comme Paul Langevin, Jean Perrin ou la famille Curie[91]. Elle se poursuit dans les années 1950 et 1960 avec la prédominance des physiciens[92] dans les réseaux du colloque de Caen : comme le souligne Antoine Prost, le colloque de Caen « est avant tout un projet de réforme de la faculté des sciences »[93]. On retrouve le même tropisme vers une question scientifique autonomisée du reste de l'enseignement supérieur dans un texte programmatique du MDNS daté de janvier 1959 et qui porte sur « l'université scientifique » entendue comme un ensemble composé des

[87] Cf. en particulier M. Grossetti *et al.*, *Villes et institutions scientifiques, op. cit.,* dans l'attente de la synthèse, pour partie des mêmes auteurs, à paraître prochainement à l'issue du programme GéoScience (ANR).

[88] Cf. Marie Jo Nye, *Science in the Provinces. Scientific Communities and Provincial Leadership in France, 1860-1930*, Berkeley, University of California Press, 1986.

[89] Elisabeth Pradoura et Jean-François Picard, « La longue marche vers le CNRS (1901-1945) », *Les Cahiers pour l'histoire du CNRS*, n° 1, 1988.

[90] Yann Renisio, *L'infortune des sciences sociales. Sociologie d'une illégitimation scientifique récurrente*, thèse de sociologie, EHESS, 2017, p. 89-90.

[91] Cf. Dominique Pestre, *Physique et physiciens en France 1918-1940*, Paris, Éditions des Archives contemporaines, 1992.

[92] Dominique Pestre et François Jacq, « Une recomposition de la recherche académique et industrielle en France dans l'après-guerre, 1945-1970 : nouvelles pratiques, formes d'organisation et conceptions politiques », *Sociologie du travail*, n° 3, 1996.

[93] Antoine Prost, « Les origines de la politique de la recherche en France, 1939-1958 », *Les Cahiers pour l'histoire du CNRS*, n° 1, 1988, p. 52.

facultés des sciences et du CNRS[94]. La DGRST et le financement sur projet mis en place dans les années 1960 sont favorables aux sciences expérimentales et à la médecine, bien davantage qu'aux lettres et sciences humaines, même si les sciences sociales en position intermédiaire entre ces deux grands champs académiques en retirent certains bénéfices comme le grand programme interdisciplinaire sur Plozévet[95]. Mais de façon générale, le versant « Lettres » se montre plus critique et plus réticent à solliciter des financements sur projets qui semblent moins adaptés à ses pratiques scientifiques[96].

La nature des objets de recherche, la spécificité des pratiques et la question de l'autonomie du champ scientifique constituent autant de variables qui structurent les oppositions entre les deux grands espaces que seraient les lettres et les sciences. Dans sa thèse sur les sciences sociales, Yann Renisio insiste sur des clivages structurés par le rapport au temps (durée des objets de sciences humaines et sociales contre brièveté des projets de sciences expérimentales) et à la compétition, en particulier internationale plus ou moins forte. Cette différenciation temporelle n'aurait pas seulement des effets sur les pratiques de l'activité scientifique mais aussi sur les cadres de sa justification : au champ des lettres et sciences humaines caractérisé par un travail davantage articulé avec les pratiques artistiques et intellectuelles, fondé sur un modèle de l'autonomie scientifique et de l'investissement individuel s'opposerait le mode du collectif en sciences expérimentales, défini par le cadre étroit du projet, donc piloté depuis l'extérieur et soumis à des contraintes d'organisation du travail industriel[97] ; ou formulé de façon métaphorique, l'aristocratie de l'esprit vivant dans la pauvreté contre le capitalisme scientifique. Cette dichotomie engage plus largement les catégories du jugement de l'activité. Dans le cas des sciences, comme nous l'avons vu au chapitre précédent, elle contribue à valoriser et à légitimer le recours à des indices quantitatifs ou à des délégations du jugement à des opérations d'agrégats sous la forme d'indicateurs numériques. Ceux-ci s'appliquent plus difficilement à la mesure de l'activité scientifique en lettres et sciences humaines, faute en particulier d'une normalisation des formes et des lieux de publications. Il n'en reste pas moins que la force du modèle d'évaluation des sciences qui repose sur des métriques simples et sinon consensuelles, du moins généralisées et stabilisées dans le cadre de disciplines fortement internationalisées, tend à s'imposer comme la norme à atteindre pour toutes les autres. En témoignent les discussions complexes mises en œuvre au sein des groupes de travail en lettres de l'AERES

[94] Mouvement national pour le développement scientifique, Bulletin n° 7, 31 janvier 1959 ; AN F[17] 17 582.

[95] André Burguière, « Plozévet, une mystique de l'interdisciplinarité ? », *Les Cahiers du Centre de Recherches Historiques*, n° 36, 2005.

[96] Lionel Cauchard et Immaculada Vilardell, « L'histoire face aux financements sur projet : autonomie professionnelle, temporalités et organisation de la recherche », *Temporalités*, n° 18, 2013.

[97] Cf. Yann Renisio, *L'infortune des sciences sociales, op. cit.*, p. 337 sq.

étudiés par Clémentine Gozlan[98] et plus généralement les critiques faites aux opérations de classement des publications[99]. Plus récemment encore, cette critique d'un usage abusif des critères propres aux sciences expérimentales dans le cadre d'une opération de jugement en sciences humaines et sociales a été portée à l'encontre des justifications de la direction du CNRS dans son choix d'intervenir dans les recrutements de chercheurs de certaines de ces sections[100].

Enfin, cette différenciation se traduit institutionnellement, à la fois dans les cadres structuraux et dans les logiques des carrières. Le CNRS, organisme créé par les physiciens, n'est que marginalement un lieu d'accueil pour les sciences humaines et sociales dont les chercheurs ne forment que 14% des effectifs en 1992[101] ; aujourd'hui encore, un seul des dix instituts (l'INSHS) leur est consacré. Ces disciplines n'y ont jamais été en situation d'élaborer des espaces puissants externes aux logiques universitaires comme le sont l'INAG créé en 1967 (et devenu INSU par la suite) ou l'IN2P3 créé en 1972, alors que les sciences de la vie, au départ mal représentées dans l'organisme sont parvenues de leurs côtés à accroître leur périmètre[102]. De façon plus générale, les sciences humaines et sociales n'ont pas bénéficié des logiques permettant à des champs disciplinaires d'obtenir des organismes dédiés, comme le sont l'INRIA, l'INRA ou encore l'INSERM, restant de ce fait largement cantonnées aux universités dans un contexte où la recherche n'y était pas une activité prioritaire. Cette distinction prend en partie son origine dans des capacités d'action collective différentes, dont l'efficacité pour les sciences expérimentales repose sur une forme de consensus plus solide quant aux normes et aux enjeux de leurs communautés scientifiques. On en retrouve la trace dans la différence fondamentale mise en lumière par Christophe Charle dans son analyse des profils des dirigeants sur CNRS : en sciences, les physiciens dominent sans discussion et leur nomination est l'aboutissement d'un processus de cooptation maîtrisé et répétitif ; à l'inverse, les nominations des directeurs-généraux adjoints en sciences humaines et sociales ne semblent reposer sur aucun « consensus des compétences requises pour ce type de fonction », ce qui se traduit par une variabilité des profils disciplinaires et des modalités de « recrutement »[103], et partant une moindre légitimité comme

---

[98] Clémentine Gozlan, *Réinventer le jugement scientifique. L'évaluation de la recherche en sciences humaines et sociales à l'AERES*, thèse de sociologie, Science Po, 2016.

[99] Jérôme Aust et Clémentine Gozlan, « Des instruments contestés. Émergence et effets de la critique des instruments du gouvernement de la recherche en France (1961-2015) », *Revue française de science politique*, n° 3, 2018, p. 493-514.

[100] Claire Lemercier, « Concours CNRS : les CV contre les projets de recherche ? », *Socio-logos*, n° 13, 2018, [en ligne : § 12].

[101] J.F. Picard, M. Bungener et J.C. Bourquin, *Soixante ans d'évaluation de la recherche française, op. cit.*, p. 5.

[102] *Ibid.*

[103] Christophe Charle, « Le personnel dirigeant du CNRS (1937-1966) », *Les Cahiers pour l'histoire du CNRS*, n° 4, 1989, p. 20.

représentant de la communauté, que ce soit pour celle-ci ou pour les interlocuteurs politiques et administratif.

Ces différences institutionnelles ne sont pas sans effets sur les carrières, d'autant plus depuis les années 1960 quand la recherche commence à s'imposer comme un critère déterminant dans les trajectoires individuelles. Dans les discussions sur les réformes à mener pour moderniser l'enseignement supérieur et la recherche que nous examinerons en détail dans le chapitre suivant, il convient de noter l'attention portée aux divergences disciplinaires dans la profession académique. S'il ne s'agit pas totalement d'une nouveauté, elle n'en traduit pas moins le constat avéré d'un problème structurel auquel il convient de remédier. L'un des points nodaux est alors la question du poids de la charge d'enseignement, qui est en sciences humaines et sociales de nature à retarder durablement la fin du travail doctoral et qui créé un écart important en termes d'âge d'accès aux postes permanents[104], et qui n'est pas sans conséquence sur le déroulement ultérieur de la carrière[105]. Le différentiel ne s'est pas réduit cinquante ans plus tard pour les cohortes étudiées par Yann Renisio qui montrent que l'on devient maître de conférences en moyenne 5 ans plus tôt en sciences qu'en lettres (avant 33 ans contre avant 38 ans), différentiel qui augmente légèrement au passage professeur (de 40 à 46 ans)[106].

S'y ajoutent ou participent de cet écart, des différences non négligeables en matière de conditions d'exercice. Le taux d'encadrement en donne un exemple inscrit dans la durée. Les planificateurs des années 1960 avaient projeté une croissance de l'enseignement supérieur par le développement de l'enseignement scientifique, point faible de la formation des élites intermédiaires en France. Dans cette perspective, l'accent avait été mis sur la construction de vastes campus scientifiques et le recrutement du corps enseignant. Or, les nouveaux étudiants ont choisi de façon privilégiée les filières de lettres et sciences humaines et sociales, dans lesquelles ils sont rapidement devenus trop nombreux en termes d'encadrement et de locaux, ce qui n'a pas été sans jouer un rôle dans la révolte de mai 68[107]. L'écart entre les taux d'encadrement en sciences et en lettres et sciences humaines et sociales s'affirment fortement : en 1982, on compte en lettres un enseignant pour 32 étudiants, contre un pour 11 en sciences[108]. Selon les données publiées par le

[104] Note sur les organes de coordination de la recherche scientifique en matière de personne, 26 avril 1965 ; AN 19770496/6.
[105] *Bulletin du SNESUP*, n° 101, mars 1965, p. 4.
[106] Cf. Yann Renisio, *L'infortune des sciences sociales, op. cit*, p. 217 *sq*.
[107] On en trouve un exemple très documenté au travers du cas nancéien dans la contribution de Marie-Jeanne Choffel-Mailfert à Yamina Bettahar et Marie-Jeanne Choffel-Mailfert (dir.), *Les universités au risque de l'histoire. Principes, configurations, modèles*, Nancy, Presses universitaires de Nancy/Éditions universitaires de Lorraine, 2014.
[108] Pascal Arrighi, « Le statut des universitaires », *Nouvelle Revue des Deux Mondes*, 1982, p. 415.

ministère pour l'année 2016-2017, l'écart s'est réduit sans disparaître : 1/17 en LSH et 1/11 en SEE[109].

Ces différences générales durables, qui peuvent être analysées comme révélatrices de la permanence d'un conflit kantien des facultés, n'empêchent pas pour autant des logiques de différenciation interne à chacun des deux espaces. Chaque discipline dispose d'une très grande liberté d'action dans les modalités de régulation des carrières de ses membres. Les préconisations d'ensemble relatives aux candidatures à la qualification telles qu'elles figurent sur le site de chacune des sections du CNU, qui dans leur généralité paraissent identiques, peuvent cacher de grandes disparités en matière de pratiques. On en veut pour preuve la très grande variabilité des pourcentages de qualification selon la section, et cela indépendamment du nombre des candidats : par grands groupes, ils variaient entre 33 % (groupe 1 : Droit et science politique) et 85 % (groupe 8 : Sciences de la terre) pour les maîtres de conférences, et entre 19 % et 85 % pour les professeurs, en 2017[110]. Les variations internes à chaque groupe peuvent par ailleurs être importantes : dans la grande catégorie des lettres, ces valeurs oscillent entre 32 % en sciences de l'information (section n° 71) et 81 % en anthropologie (section n° 20) ; en sciences, l'écart maximal est moins important, allant de 72 % en biologie cellulaire (section n° 65) à 95 % en chimie organique, minérale et industrielle (section n° 32)[111]. Ces différences d'appréciation sont institutionnalisées précocement ou héritées d'une longue pratique, comme le montrent des indications retrouvées dans les procès-verbaux des années 1950. À l'occasion d'une discussion sur les candidatures à l'inscription sur la liste d'aptitude à l'enseignement supérieur, il est en effet spécifié qu'il « faut laisser à chaque section la possibilité d'adopter des normes particulières pour l'inscription ou le rejet »[112]. Cette différenciation se traduit également dans la façon dont chaque communauté régule ses recrutements, au travers par exemple de la variation du recrutement local qui peut être important comme inexistant (c'est le cas pour les mathématiciens qui ont pris collectivement la décision de ne pas recruter un candidat dans son université d'origine)[113].

---

[109] Calcul réalisé à partir des données agrégées.

[110] *Note de la DGRH*, Enseignement supérieur, n° 5, juin 2018, p. 2.

[111] Données issues d'un tableau relatif à la campagne de qualification 2017, mis à disposition sur le site du MESR : http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid118435/personnels-enseignants-du-superieur-bilans-et-statistiques.html#qualification ; consulté le 20 août 2018. Je n'ai pas mentionné les valeurs extrêmes car elles concernaient des sections à très petits effectifs.

[112] Procès-verbal de la division des sciences, séance du 27 octobre 1950, p. 7 ; AN F[17] 17 589.

[113] D. Chauveau et S. Cordier, « Le recrutement local dans les universités : variable suivant les disciplines et stable dans le temps », site Images des mathématiques [CNRS], 29 janvier 2013, http://images.math.cnrs.fr/recrutement-local.html, consulté le 20 janvier 2018.

Les disciplines sont des constructions sociales inscrites dans des temporalités propres, autant de juridictions professionnelles qui résultent d'une logique agonistique permettant à des sous-groupes de s'autonomiser. En tant que telles, elles se comportent comme des juridictions d'exercice spécifiques, tant sur le plan des pratiques que sur celui des modes de régulation. Issues d'une partition grossière (5 en lettres et 6 en sciences), elles se sont multipliées dans la seconde moitié du XXe siècle, conséquence de la croissance numérique de l'enseignement supérieur et de la spécialisation de la recherche scientifique. Les tensions et les différenciations internes déjà à l'œuvre dans l'Université républicaine prennent davantage d'importance durant les années de transformations rapides qui commencent à la fin des années 1950.

Chapitre 6 : Résistance ou reconfiguration du système ?

L'organisation de l'enseignement supérieur mis en place par les Républicains dans les premières décennies de la IIIe République perdure jusqu'en novembre 1968 sans modifications majeures, à l'exception de la période de l'État français durant laquelle le contrôle administratif sur la profession académique est renforcé. Les ordonnances du 9 août 1944 annulant les actes constitutionnels et réglementaires de l'État français redonnent aux instances de la IIIe République toute leur légalité. Quelques aménagements sont faits des structures héritées des réformes de la fin du XIXe siècle, afin de prendre en compte l'accroissement et la diversification du monde enseignant. Mais ils ne transforment pas fondamentalement le mode d'organisation de la profession académique, les facultés et les chaires restant les piliers sur lesquels il s'articule.

Le contexte général change à l'inverse assez rapidement dès les années 1950, sur trois plans qui concernent particulièrement l'enseignement supérieur. Le premier est la croissance rapide des effectifs de l'enseignement secondaire qui a pour conséquence celle des effectifs étudiants à partir de 1959. La seconde concerne les nouvelles modalités de production, de diffusion et d'usage de la science[1]. Enfin, l'émergence de la jeunesse comme groupe social spécifique contribue à faire des universités un lieu au sein de laquelle les enjeux se modifient[2]. Dans ce contexte de transformations rapides, le système universitaire ne propose d'abord que des adaptations à la marge, avec la création de nouveaux diplômes (doctorat de 3e cycle) ou de nouveaux corps enseignants (maîtres-assistants). La confrontation entre la rigidité du système et les modifications rapides et profondes de son environnement sont une des causes de la crise de Mai 68[3].

Les travaux les plus récents ont amplement démontré que les événements de Mai 68 ne résultent pas avant tout d'un manque d'anticipation des transformations en cours, mais de la lenteur de la mise en place des solutions sur lesquelles travaille l'administration depuis le début des années 1960. Les critiques à l'encontre du système d'enseignement supérieur et de ses rigidités se sont développées dès le début des années 1950, alors même s'il semblait à son apogée. Elles vont produire, dans le contexte politique favorable du début de la Ve République, une réflexion réformatrice de grande

[1] Dominique Pestre et François Jacq, « Une recomposition de la recherche académique et industrielle en France dans l'après-guerre, 1945-1970 : Nouvelles pratiques, formes d'organisation et conceptions politiques », *Sociologie du travail*, n° 3, 1996, p. 263-277.

[2] Ludivine Bantigny, *Le plus bel âge ? Jeunes et jeunesse en France de l'aube des Trente Glorieuses à la guerre d'Algérie*, Paris, Fayard, 2007.

[3] Antoine Prost, « 1968 : mort et naissance de l'université française », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n° 23, 1989, p. 59-70.

ampleur, à laquelle paradoxalement Mai 68 va porter un coup d'arrêt, pour une large mesure, par la confrontation brutale entre un mouvement réformateur issus du système universitaire traditionnel et une nouvelle configuration professionnelle résultant des transformations rapides de la morphologie universitaire.

En ce sens, Mai 68 constitue bien une rupture. Cependant, il n'y a pas basculement d'un système à un autre, sorte de révolution de l'institution universitaire qui serait profondément modifiée par l'événement, mais plutôt modification des équilibres internes et mise en place d'une tension qui oppose l'ancien système, qui reste largement structurant et aux mains d'un groupe inchangé, à un nouveau groupe, numériquement plus important mais qui ne dispose pas de l'accès aux positions dominantes. Cette nouvelle situation, plus complexe et plus incertaine que celle traditionnellement en vigueur dans l'université pré-68, construit un espace de tensions permanentes, dans une logique de transformation des universités.

Mais surtout, la crise a des effets importants sur les formes de l'engagement et de la rhétorique développés par les universitaires au sujet des réformes qui les concernent, en particulier en accélérant une politisation et une radicalisation des positions antagonistes. La réforme désirée, et finalement engagée, du Comité consultatif des universités dans les années 1960 et 1970, offre un excellent exemple de ce processus, qui entremêle réforme administrative, enjeux scientifiques et évolution de la profession universitaire.

1945-1965 : des choix conservateurs et l'affirmation d'un milieu réformateur

Il n'y a pas véritablement d'archives permettant de retracer la façon dont s'est élaborée la nouvelle organisation en charge des questions d'enseignement supérieur au sein du ministère au sortir de la Seconde Guerre mondiale[4], qui se traduit par la mise en place d'un Comité consultatif des universités [CCU][5] et d'un Conseil supérieur de l'Éducation nationale[6]. Si elles recouvrent les mêmes champs de compétences (programmes, diplômes, statuts, gestion des carrières, etc.) que feus les CSIP et CCESP auxquels elles succèdent, ces deux instances voient leurs champs d'application redéfinis selon un principe de spécialisation. Alors que jusqu'ici une séparation était opérée au sein même de la profession, entre les professeurs relevant de la

[4] Un ensemble d'une dizaine de pages dans le dossier AN 19770496/6. On note, par exemple, sans trouver plus d'information, que le nom de Comité consultatif s'est imposé sur celui, employé dans quelques documents datant de l'été 1945, de Conseil général des universités.
[5] Ordonnance du 2 novembre 1944 et décret n° 45-0104 du 19 décembre 1945.
[6] Loi n° 46-1084 du 18 mai 1946.

compétence exclusive du CSIP et les autres statuts dépendant des procédures mises en œuvre par le CCESP, désormais, l'ensemble des personnels enseignants, quels que soient leur grade ou leur situation, relève de la responsabilité exclusive du Comité consultatif des universités, qui rassemble alors entre ses mains les prérogatives de la Section permanente du CSIP et du CCESP. Les questions relatives à l'organisation de l'enseignement, aux cours, diplômes et autres questions de politique scolaire peuvent être soumises au CCU, mais sont réellement discutées au sein du nouveau Conseil supérieur de l'enseignement. Cette répartition met en évidence l'aboutissement du processus de professionnalisation des universitaires engagé à la fin du XIXe siècle, en leur garantissant l'unicité et l'autonomie du contrôle professionnel, vis-à-vis de l'administration mais aussi de la société civile, quelles que soient les formes prises par cette dernière. Ainsi, en réponse à une note du Conseil d'Etat déplorant l'absence, au sein du CCU nouvellement formé, des « hautes personnalités » que sont les membres de l'Institut, du Collège de France ou encore du Muséum, la direction de l'enseignement supérieur répond en distinguant clairement l'espace professionnel des universités (i.e. le Comité consultatif des universités) de l'assemblée ayant en charge la réflexion sur l'enseignement dans son ensemble, et à laquelle de telles personnalités sont conviées (Conseil de l'enseignement supérieur)[7].

Les premières mesures prises à la Libération concernent les professeurs. Une ordonnance du 18 novembre 1944 substitue à la Section permanente du CSIP des commissions scientifiques par discipline, chargées d'élaborer la seconde liste de proposition pour les vacances de chaire, en complément de celle que propose le conseil de la faculté concernée. Dans l'exposé des motifs de l'ordonnance relative à la nomination des professeurs d'université prise l'année suivante[8], il est précisé que la Section permanente ne « comporta[n]t qu'un nombre de représentants de l'enseignement supérieur insuffisant pour pouvoir donner son avis sur une question précise », il est décidé de la création d'un « organisme consultatif d'une plus grande compétence [...] Le ministre dispos[ant] de cette manière d'un conseil éclairé pour toutes les questions intéressants les chaires et le personnel des universités ». Dès lors, la perspective d'une croissance numérique des membres et d'une différenciation accrue des disciplines devient possible.

Cette nouvelle instance, le Comité consultatif des universités [CCU], est créée par décret le 19 décembre 1945. Il reprend la structure du CCESP avec des divisions par ordre de faculté, celles-ci étant elles-mêmes subdivisées en sections par grands champs disciplinaires (au nombre de 5 sections pour la division des sciences, ainsi que pour celle des lettres). Composées exclusivement de professeurs, la division des sciences en compte 27 (28 à partir de 1950) et la division des lettres 35. Elles ont sous leur

[7] AN 19770496/6.
[8] Ordonnance n° 45-2631 du 2 novembre 1945.

responsabilité, en termes de gestion de carrière, entre 349 (lettres) et 703 (sciences) enseignants titulaires, soit un ratio de gestion de 1/10 et de 1/25 en 1950. Pour suivre l'augmentation numérique de la communauté concernée, un décret de 1959 augmente le nombre des représentants à respectivement 51 pour les sciences, et 58 pour les lettres, ne modifiant pas sensiblement les ratios initiaux. La taille des deux communautés, encore très limitée, les renvoie à un mode de fonctionnement où l'interconnaissance est déterminante. Les professeurs en charge des carrières de l'ensemble du corps sont bien en situation de gestion panoptique du champ facultaire. Leur nombre restreint permet des réunions plénières par division, dont témoignent les rares archives disponibles[9].

Nombre des enseignants en facultés des lettres et des sciences, 1950-1960[10]

	PR	MCF	A/CdT	Total	PR+MCF	Ratio A/B
1950- Lettres	224	125	132	481	349	1/10
1950- Sciences	194	509	928	1 631	703	1/25
1960- Lettres	293	360	497	1 150	653	1/11
1960- Sciences	394	674	2 564	3 632	1 068	1/21

PR : professeurs, MCF : maîtres de conférences ; A/CdT : assistants et chefs de travaux (j'ai reclassé dans ce tableau une catégorie dénommée de façon imprécise MA>MCD dans le tableau initial, la catégorie des maîtres assistants n'existant pas avant 1960).

La distinction entre chaire d'État et chaire d'université étant abolie, ces divisions se prononcent indifféremment au sujet de tous les types de professeur et donnent leur avis sur les nominations sur les nouvelles chaires, qui relèvent cependant encore de la prérogative du ministre sur proposition du CCU. Elles ont également la responsabilité des promotions au choix[11] et des promotions à la classe exceptionnelle après avis du recteur et du doyen[12], ces dernières étant validées par une commission qui rassemble les directeurs des grands établissements, les doyens des facultés parisiennes et 4 doyens de province.

Dans son mode de fonctionnement, le CCU entérine la suprématie du modèle déjà évoqué de gestion des carrières centralisée aux mains d'une oligarchie professionnelle. Le quasi-monopole des professeurs, auxquels ne sont adjoints que de rares maîtres de conférences, et la surreprésentation des

[9] Pour mémoire, les deux seuls cartons concernant les séances des divisions du CCU en sciences et lettres, concernent la période 1949-1958 et se trouvent conservés aux Archives nationales sous la cote F^{17} 17 588-17 589.
[10] Antoine Prost et Jean-Richard Cytermann, « Une histoire en chiffres de l'enseignement supérieur en France », *Le Mouvement Social*, n° 4, 2010, p. 31-46.
[11] Décret du 14 mars 1945.
[12] Décret du 20 janvier 1945.

Parisiens et de quelques grands patrons de province qui semblent inamovibles (leur présence est quasi continue des années 1940 aux années 1960 comme Pierre Renouvin en histoire, Louis Néel ou Yves Rocard en physique[13]) inscrivent le Comité créé en 1945 dans l'héritage direct du Comité consultatif de la IIIe République. Un nombre restreint de patrons pilote les carrières de l'ensemble de la profession. Les pratiques des visites préalables, des mobilisations des réseaux (ENS, écoles françaises d'Athènes ou de Rome…), les affiliations directes à un professeur étant autant d'éléments efficaces dans la perspective de réussir à obtenir une nomination. Pierre Verschueren en dresse d'édifiants récits dans son analyse du champ de la physique dans les années 1950[14].

D'une certaine façon, le changement de nom et de structure traduit une mise en ordre du fonctionnement antérieur avec une normalisation des procédures. Il renforce les logiques de contrôle panoptique inhérente au système napoléonien, en confirmant leur transfert durable vers la communauté académique.

Une nébuleuse modernisatrice ?

Le système mis en place par les Républicains à partir de 1880, et confirmé par les décrets des années qui suivent la Seconde Guerre mondiale, a pourtant fait l'objet de critiques dès l'entre-deux-guerres. L'une des principales portait sur la contrainte trop importante du carcan disciplinaire et sur la nécessité de soutenir le développement de la recherche. Dès 1919, Charles Andler prône une organisation sous forme d'instituts, qui permettrait à des disciplines jusqu'alors coupées les unes des autres à travailler ensemble, ou encore d'accueillir de nouvelles disciplines absentes du cadre facultaire de l'époque. Par ailleurs, des réflexions sont engagées sur la fonction de président d'université, sur le modèle des recteurs américains, qui sont dotés de compétences et de responsabilités administratives sans commune mesure avec celles des doyens français[15]. Une enquête lancée par Maurice Caullery, dont la synthèse est publiée dans la *Revue internationale de l'enseignement*[16], met en avant l'idée d'une nécessaire spécialisation des universités. Les Compagnons de l'université nouvelle promeuvent pour leur part des projets de réformes des études supérieures, et en particulier l'adaptation de la formation scientifique aux transformations du domaine. Ces réflexions réformatrices ont en commun de mobiliser davantage les scientifiques que les littéraires. Elles accompagnent le mouvement de soutien à la recherche que constitue la mise

[13] Pierre Verschueren, *Du savant au chercheur. Les sciences physiques comme métier (France, 1945-1968)*, thèse d'histoire, université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, 2017, p. 223.
[14] *Ibid.*, p. 229 *sq.*
[15] Christophe Charle, *La République des universitaires*, Paris, Seuil, 1994, p. 148 *sq.*
[16] *Revue internationale de l'enseignement*, tome 74, 1920.

en place de la Caisse nationale de la recherche scientifique en dans les années trente, puis du CNRS[17].

La période de la Libération ne semble pas véritablement propice à la prise en compte de ces propositions déjà anciennes, même si la commission « enseignement supérieur » du plan Langevin-Wallon, présidée par Pierre Auger, alors directeur de l'enseignement supérieur, préconise des modifications de structures et si les successeurs de Pierre Auger promeuvent quelques innovations en termes d'offre pédagogique (création des écoles nationales d'ingénieurs, des instituts de sciences appliquées et des instituts d'administration des entreprises[18]). On peut faire l'hypothèse, ici proposée par Pierre Verschueren, d'une politique pragmatique des petits pas, dans un contexte où le pouvoir administrativo-scientifique savait ne pas avoir les moyens de ses ambitions.

Les années 1950 se caractérisent par la multiplication des groupes et des prises en position en faveur d'une réforme de l'enseignement supérieur et de la recherche, ainsi que par la mise en place d'une véritable politique de la science. De nombreux travaux rendent compte à la fois des transformations du paradigme général[19] et de la constitution de groupes de type lobbyiste, dont le moment le plus connu est le Colloque de Caen de 1956[20]. La question des carrières y est abordée de façon indirecte, autour de la nécessité sans cesse rappelée de produire davantage de scientifiques, d'ingénieurs et de techniciens et de trouver les moyens de secouer le joug du carcan disciplinaire que le système reposant sur le découpage facultaire continue à imposer. Les propositions renouent avec les thématiques de l'entre-deux-guerres comme la hiérarchisation des universités, la spécialisation d'universités de recherche, ou la proposition d'un premier cycle sous forme de collèges à l'anglo-saxonne et d'un 3e cycle de véritable formation à la recherche[21].

Durant toute la IVe République, la mobilisation des scientifiques, au sens de ceux qui ont des liens avec les domaines couverts par la faculté des sciences, reste importante, même si elle peine à s'imposer dans le débat public et bien qu'elle bénéficie de la bienveillance, voire de l'appui direct des

---

[17] Elisabeth Pradoura et Jean-François Picard, « La longue marche vers le CNRS, 1901-1945 », *Cahiers pour l'histoire du CNRS*, n° 1, 1988.

[18] Philippe Bongrand, « La mise en système et l'économicisation de l'enseignement en France au début des années 1950 : la fonctionnalisation d'une institution », *Politix*, n° 2, 2012, p. 35-56.

[19] François Jaq, *Pratiques scientifiques, formes d'organisation et représentations politiques de la science dans la France de l'après-guerre. La politique de la science comme énoncé collectif (1944-1962)*, thèse en sociologie, École nationale supérieure des Mines de Paris, 1996.

[20] La vue d'ensemble la mieux informée et la plus récente se trouve dans la thèse de Pierre Verschueren, *Du savant au chercheur, op. cit.*, p. 130 *sq.*

[21] *Ibid.*, p. 113 sq. qui consacre un long et très informé développement à l'ensemble de ces projets réformateurs.

directeurs de l'enseignement supérieur successifs[22]. Ils se fédèrent autour de deux groupes principaux, l'Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique (AEERS) porté entre autres, en 1957, par André Lichnerowicz, Jacques Monod et Jean-Louis Crémieux-Brilhac ; et le Mouvement national pour le développement scientifique (MNDS) créé en 1958 par Marc Zamansky professeur à la faculté des sciences de Paris, qui ne sont pas sans rappeler la Société pour l'étude des questions d'enseignement supérieur des réformateurs de la IIIe République, si ce n'est la quasi absence des littéraires et des juristes. Car l'une des caractéristiques de cette mobilisation est qu'elle prend son origine dans les facultés des sciences, ce qui n'est pas sans incidence sur les modalités de la réforme proposée, mais aussi sur les possibles divergences au sujet des modes du travail académique qu'il est prévu de reconfigurer. On observe par ailleurs une forme de convergence avec l'expression syndicale plus classique, et en particulier avec le tout nouveau syndicat des chercheurs, le SNCS, créé à l'issue d'une partition du SNESRS[23] entre enseignement et recherche, qui donne également naissance au SNESUP en 1955. Mais de son côté, le syndicalisme universitaire, s'il n'est pas inexistant, ne semble jouer dans l'enseignement supérieur et la réflexion réformatrice qu'un rôle de second plan à cette période[24].

Quand le changement de régime en 1958 permet la mise sur agenda de la question de la politique scientifique, ces réseaux vont être mobilisés dans la réflexion et la mise en œuvre des nouveaux dispositifs, en particulier autour de la DGRST[25] ou dans la réforme du CNRS[26]. Comme nous l'avons déjà souligné, les sciences expérimentales dominent très nettement, comme en témoignent la faiblesse des actions concertées financées par la DGRST en matière de sciences humaines. Les individus sont engagés *intuitu personae* bien davantage qu'en tant que représentant d'un collectif, celui-ci constituant essentiellement un relai. Ils sont généralement en position de cumul (membre du Comité consultatif, de comité d'actions concertées, de jurys d'agrégation, poly-participants à des jurys de thèse, directeurs de laboratoire et bien

---

[22] Pierre Auger, 1945-1948, Pierre Donzelot, 1948-1953, Gaston Berger, 1953-1960, Laurent Capdecomme, 1960-1962 et Pierre Aigrain, 1965-février 1968.

[23] Michel Pinault, « Naissance et développement du SNCS-FEN : le syndicalisme comme reflet et agent de la professionnalisation des « chercheurs scientifiques », *in* Laurent Frajerman *et al.* (éd.), *La Fédération de l'Éducation nationale (1928-1992). Histoire et archives en débat*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2010, p. 59-69.

[24] Cf. par exemple le *Bulletin du SNESUP*, n° 31, mai 1957, qui déplore la faible mobilisation des universitaires au regard de celle des chercheurs.

[25] Alain Chatriot et Vincent Duclert (dir.), *Le gouvernement de la recherche. Histoire d'un engagement politique, de Pierre Mendès France à Charles de Gaulle (1953-1969),* Paris, La Découverte, 2006.

[26] Antoine Prost, « Les réformes du CNRS, 1959-1966 », Cahiers pour l'histoire du CNRS, n° 9, 1990.

évidemment professeurs titulaires)[27] et s'en trouvent positionnés au sommet d'une hiérarchie professionnelle qu'ils contrôlent totalement.

Comme dans les années 1880, les réformateurs des années 1960 bénéficient d'une conjoncture favorable de soutien du pouvoir administrativo-politique et peuvent mettre en œuvre leur projet de transformation du système. Mais à la différence des vingt dernières années du XIXe siècle, le mouvement de croissance numérique de l'enseignement supérieur contemporain des réformes est davantage subi que provoqué, et surtout n'est pas contrôlé ; et va de ce fait davantage poser de problèmes que créer un contexte propice à l'affirmation d'un enseignement supérieur remodelé.

Lorsqu'au début des années 1960 la réforme semble s'imposer comme mode de pilotage de l'enseignement supérieur et de la recherche, la croissance des effectifs étudiants commence à peine dans le premier cycle. Les thématiques prioritaires restent celles évoquées depuis les années 1920 à savoir la rigidité du cadre disciplinaire et la nécessité de développer la recherche et la formation scientifique. Depuis 1957, il existe une commission d'étude des problèmes relatifs au recrutement et à la formation des personnels scientifiques de l'enseignement supérieur et de la recherche qui rassemble le directeur de l'enseignement et ses homologues des autres ordres d'enseignement, le directeur du CNRS, des professeurs de la faculté des sciences de Paris, de l'ENS et des inspecteurs généraux. Mais elle ne produit pas d'œuvre réglementaire significative[28].

Les premières mentions d'une nécessité de réforme du Comité consultatif des universités apparaissent à partir de 1958 dans les archives de la direction de l'enseignement supérieur[29]. Il ne s'agit pas dans un premier temps de remettre en cause le fonctionnement de l'ensemble du dispositif mais de l'adapter aux nouvelles conditions qui résultent des transformations du monde scientifique depuis la guerre. Ce sont d'abord des modifications marginales quant aux conditions de nomination, à l'occasion du renouvellement du CCU en 1958 et des ajustements à la marge (la division de « droit » devient de « droit et sciences économiques », la pharmacie apparaît en tant que telle et non plus totalement subordonnée à la médecine)[30]. Modifications mineures, elles n'en sont pas moins emblématiques des deux grandes questions qui vont accompagner les projets de réforme du CCU durant les années 1960 : le périmètre des disciplines d'une part, la représentation des différents corps d'autre part.

---

[27] Sur ce phénomène de concentration des pouvoirs par le multipositionnement, cf. Jerôme Aust *et al.*, « Des patrons aux ex-pairs. Réformes de l'État, recompositions professionnelles et transformations de l'élite du gouvernement de la recherche en biomédecine en France (1958-2012) », article en cours de révision pour une parution dans les *Annales.*

[28] Arrêté du 20 novembre 1957.

[29] AN 19770496/6.

[30] Exposé des motifs de la proposition de décret, s.d. [1958] ; AN 19770496/6.

Le travail de refonte réglementaire s'étend sur presque dix années (de 1965 à 1973) au cours desquelles la légitimité du CCU n'est jamais remise en cause. Le principe électif, la répartition par section disciplinaire, le mode de régulation centralisé qu'il instaure sont autant d'éléments qui ne sont pas discutés par la logique de la réforme. L'institution est soutenue par l'ensemble d'une communauté par ailleurs traversées de clivages grandissants et dont les groupes d'acteurs s'opposent parfois violemment autour de la défense d'intérêts contradictoires. Mais dans les années 1960, les mandarins comme les syndicats partagent une même croyance dans une logique de pilotage par le centre. Cet héritage du projet politique initial ne fait pas débat, il constitue même une forme d'identité spécifique partagée à toutes les échelles de la profession : celle-ci doit être régulée, garantie et pilotée par des instances centralisées, représentatives de la communauté dont la logique d'organisation est nationale et structurée autour de silos disciplinaires. Une organisation qui est l'objet d'une appropriation unanime par des groupes aux intérêts divergents pose cependant la question de sa fonction réelle, dont on peut faire l'hypothèse qu'elle n'est pas exactement convergente avec celles que les uns et les autres lui assignent. Les négociations ouvertes autour de la réforme du CCU mettent ainsi en évidence des micro-clivages qui forment à terme autant d'éléments de différenciation ; et qui révèlent des divergences qui s'imposent finalement comme structurantes au sein de la profession.

Le « ressac démographique »[31]

Cette intense période de travail administratif se produit dans un contexte de transformations rapides dont la principale touche à la morphologie du corps enseignant. La croissance générale est soutenue dès 1960, rompant avec la tendance lente des décennies précédentes. Elle touche en tout premier lieu les « entrants » dans la profession avec la création du corps des maîtres-assistants en 1960 et l'augmentation du recrutement des assistants.

Évolution du nombre des enseignants universitaires (1960-1973) [32]

	Professeur d'université Maîtres de conférences	Maîtres-assistants	Assistants agrégés et non agrégés
1960	3 352	500	2 580
1968	6 105	5 426	8 087
1973	9 118	9 842	10 748
Augmentation	+ 272 %	+ 2 000 %	+ 420 %

[31] Jean-Jacques Payan et Laurence Paye-Jeanneney, *Le chantier universitaire : bâtir l'avenir*, Paris, Beauchesne, 1997, p. 73.
[32] Francis de Baecque, *La situation des personnels enseignants des universités. Éléments de réflexion pour une réforme*, Paris, La Documentation française, 1974.

L'augmentation moindre des postes de maîtres de conférences et de professeurs entraînent un déséquilibre du système des carrières, comme nous l'avons évoqué dans le chapitre 2, en réduisant les probabilités individuelles d'accès aux positions situées en haut de la hiérarchie. Cette tension, qui n'est pas nouvelle puisqu'elle avait existé dans les années de l'entre-deux-guerres, prend cependant une ampleur inédite. Et surtout, elle s'accompagne d'une transformation de la morphologie des corps universitaires en élargissant le recrutement à des catégories jusqu'alors restées à l'extérieur du monde universitaire. Durant les années 1950 en effet, le nombre de licenciés et de docteurs n'ayant que faiblement augmenté, le vivier de recrutement traditionnel n'est pas suffisant pour faire face aux nouveaux besoins[33]. Les assistants et les chefs de travaux déjà en poste ont vu leurs charges d'enseignement s'accroitre, en particulier avec la nécessité qui leur est souvent faite d'assurer des enseignements magistraux et ce aux dépens de leurs activités de recherche. Les revendications syndicales soutiennent donc fermement la croissance du nombre de poste de maitres de conférences et de professeurs, et la reconnaissance accrue des charges pesant sur les personnels situés dans le bas de la hiérarchie professionnelle. Du côté des courants réformateurs, les réflexions autour d'une réforme des structures universitaires s'accompagnent au contraire de propositions d'une dissociation entre les corps enseignants du premier cycle d'une part (agrégés affectés dans des collèges universitaires) et universitaires dans les cycles suivants[34].

La création du corps des maîtres-assistants en 1960, corps de titulaires en partie rendue possible par la mise en place du doctorat de 3e cycle, permet d'accroître rapidement les possibilités de recrutement. Devant la pénurie de candidats aux profils traditionnels (des hommes jeunes et dotés en capitaux scolaires), le choix se porte sur des individus aux caractéristiques plus ouvertes : des femmes[35], des hommes plus âgés, souvent les un-es et les autres moins doté-es en titres scolaires[36]. Leur recrutement en grand nombre modifie les équilibres internes à la profession et ils constituent bientôt une masse bien plus considérable que celle représentées par les maîtres de conférences et les professeurs. En fonction des données (variables selon les sources), on observe le passage d'un ratio de 1 professeur-MCF pour 0,7 assistants en lettres et 2,4 en sciences en 1960 à 1 pour 2,65 et 1 pour 3,8 en

[33] « Motions adoptées par le congrès », *Bulletin du SNESUP*, n° 31, mai 1957. Voir aussi l'analyse plus détaillée de Jean-Michel Chapoulie, *L'École d'État conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, Rennes, PUR, 2010, p. 430 *sq*.

[34] Cf. Christelle Dormoy-Rajramanan, *Socio-genèse d'une invention institutionnelle : le centre universitaire expérimental de Vincennes*, thèse de science politique, université Paris Ouest-Nanterre, 2014, p. 230 *sq*.

[35] Christophe Charle, « Les femmes dans l'enseignement supérieur », *in* Vincent Duclert et Patrick Fridenson (dir.), *Avenirs et avant-gardes en France. Mélanges Madeleine Rébérioux*, Paris, La Découverte, 1999, p. 84-105.

[36] Dans sa thèse (p. 148 *sq.*), Christelle Dormoy-Rajramanan propose une synthèse sur ces nouveaux entrants.

1970. Le rapport de force numérique tend à légitimer les revendications des seconds, désormais beaucoup plus nombreux. Pour la suite du propos, nous utiliserons, pour désigner les uns et les autres, la nomenclature administrative utilisée en particulier en contexte électoral dans les années 1970, qui distingue rangs A (professeurs et maîtres de conférences) et rang B (maîtres-assistants et assistants)

Dans *Homo Academicus*, Pierre Bourdieu a mis en évidence le rôle joué par ces nouveaux universitaires dans les événements de Mai 68 et leurs suites, par le fait d'une alliance socialement objective entre ces nouveaux enseignants et les nouveaux étudiants qu'ils encadrent, et qui les oppose au mandarinat incarné par la génération des professeurs. Mais l'opposition n'est pas réductible à des logiques générationnelles[37] ou catégorielles et se complique d'une fragmentation horizontale. En effet, les prétendants naturels n'ont pas disparu et bénéficient également de l'amélioration du contexte de recrutement[38]. Ils restent ceux qui sont choisis en première intention par les patrons, sur le mode traditionnel décrit par Terry Clark[39]. Le pourcentage des normaliens qui accèdent à un poste dans l'enseignement supérieur passe ainsi de 24,6 % en 1938 à 46,8 % en 1969, et la tendance est la même pour les simples agrégés[40]. Il s'ensuit une fracturation dont la logique n'est ni simplement statutaire, ni étroitement liée à l'âge. Sans que personne n'ait jamais documenté statistiquement ce phénomène, on peut faire l'hypothèse d'une croissance raisonnée d'un ensemble composé des professeurs/maîtres de conférences et d'une partie limitée des assistants et maîtres-assistants qui leur seraient directement rattachés et pour lequel le mode de fonctionnement hérité reste fonctionnel, en ce qu'il autorise la reproduction contrôlée par les mandarins[41]. A l'inverse, un groupe numériquement plus important se trouve exclu des logiques traditionnelles et contraint de subsister durablement dans une position subordonnée à laquelle il a peu de chance de pouvoir échapper. Schématiquement, on observe la permanence de l'université d'hier au milieu d'une université profondément bouleversée par le nombre. La tension sur les carrières se redouble alors d'une forme de lutte entre des profils hétérogènes, dont la multiplication produit mécaniquement une segmentation de la

[37] Même s'il y a bien une différence d'âge notable entre les deux groupes : Roland Pressat, « Professeurs et maîtres-assistants de l'enseignement supérieur (lettres) », *Population*, n° 3, 1969, p. 563-566.

[38] Le vieillissement moyen du groupe des rang B, alors même que la dispersion des âges du corps des professeurs augmente, confirme la poursuite d'un recrutement direct pour une petite fraction ; Cf. Christophe Gaubert et Marie-Pierre Pouly, « Transformations morphologiques et mobilisations disciplinaires. Les enseignants et étudiants de l'Institut d'anglais de la Sorbonne en 1968 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 4, 2012, p. 78-97.

[39] Cf. Terry N. Clark et Priscilla Clark, « Le patron et son cercle : clef de l'Université française » *Revue française de sociologie*, n° 1, 1971, p. 19-39.

[40] Pierre Bourdieu, *Homo Academicus*, Paris, Éditions de Minuit, 1984, p. 176-177.

[41] Pierre Bourdieu souligne que les carrières des normaliens et des agrégés, dans les sciences sociales, sont systématiquement plus rapides ; *Ibid.,* p. 204.

communauté professionnelle, entre une « nomenklatura » homogène[42] et un groupe réunissant des profils socialement diversifiés dont le point commun est une faible potentialité de carrière. Il y aura donc une opposition ainsi schématisée : [rang A + fraction des rang B] / [majorité des rang B]. Il faut cependant remarquer que cette partition binaire connaît des inflexions intéressantes dans certaines disciplines, où les mieux dotés scolairement peuvent aussi investir des stratégies de distinction, en accompagnant les mouvements contestataires en 1968 dans des logiques à la fois pragmatiques et conquérantes (affirmation des nouvelles spécialités, prises de responsabilités administratives) comme le mettent en évidence Christophe Gaubert et Marie-Pierre Pouly dans leur étude sur l'institut d'anglais de la Sorbonne[43].

La coexistence de deux profils et de deux communautés a des conséquences en matière d'organisation interne de la profession. La croissance d'une catégorie incertaine quant à ses possibilités de carrières et son voisinage avec un groupe aux assurances importantes nourrissent des revendications qui trouvent à s'incarner dans la lutte syndicale. A l'opposé, les rangs A (et sans doute la fraction des rang B qui leur est homogène) ont tendance à s'opposer à toute mesure qui remettrait en cause la rareté et la difficulté d'accès à leur statut, et donc sa valeur, dans un contexte où l'augmentation de la demande d'enseignement joue en faveur d'un accès accru des rang B aux charges enseignantes magistrales, ce qui contribue à minimiser la distance entre les deux catégories statutaires et à dévaloriser le titre de docteur. Les tensions entre les deux groupes se multiplient durant les années 1960, sensibles au travers des revendications syndicales, mais c'est surtout Mai 68 qui, en mettant en évidence les transformations du rapport de force et l'affaiblissement du pouvoir absolu des mandarins, contribue à radicaliser les positions antagonistes, dont l'expression syndicale devient le mode d'intervention privilégié.

La question des « dominés », assistants et maîtres-assistants, occupe largement les colonnes de la presse syndicale et les discussions lors des congrès. Il s'agit à la fois de défendre et d'améliorer leurs statuts, et de lutter pour le maintien de bonnes conditions de travail. Ce n'est pas une nouveauté dans les engagements syndicaux, puisque cette question était déjà centrale au sein du SNESRS, tout premier syndicat du monde académique créé à la fin des années 1920[44]. Durant ces années de forte croissance du corps enseignant, le SNESup devient le « syndicat par excellence des maîtres-assistants » : les assistants représentent 52 % des syndiqués et les maitres-assistants 30 %, contre 18 % pour les rangs A[45]. Le syndicat prend de l'ampleur, passant de

[42] Émile Jalley, « Loi Faure (1968) et le décret Savary (1984) : histoire d'un naufrage institutionnel », *Connexions*, n° 2, 2002, p. 66.
[43] Christophe Gaubert et Marie-Pierre Pouly, « Transformations morphologiques », art. cit.
[44] Michel Pinault, « Naissance et développement du SNCS », art. cit.
[45] Jean-Yves Merindol, « Les universitaires et leurs statuts depuis 1968 », *Le Mouvement Social*, n° 233, 2010, p. 69-91.

1 900 syndiqués en 1963 à 3 000 en 1966[46]. Durant cette première période (le SNESup est créé en 1955), son objectif principal est de gagner sa place comme force de négociation avec les instances ministérielles. Les archives de la direction de l'enseignement supérieur gardent la trace de ses nouveaux envois, souvent répétitifs, quand les correspondances avec les autres syndicats sont encore quasiment absentes. Leurs revendications se concentrent sur les demandes de moyens supplémentaires, les critiques générales du système occupant au départ une faible place. La problématique de la défense des rangs B s'impose désormais comme l'élément central des discussions impliquant les syndicats dans la seconde partie des années 1960, le SGEN-CFDT rejoignant le SNESup dans la revendication prioritaire de la titularisation des contractuels[47]. L'enjeu se concentre autour de la remise en cause de l'inégalité structurelle entre les différents corps enseignants et les rapports de domination qu'elle induit, dans un contexte où le nombre est favorable aux catégories subalternes. Syndicats représentatifs des masses dominées des enseignants du supérieur, le SNESup et le SGEN-CFDT vont se mobiliser très activement en faveur de la réforme de la structure universitaire dans son ensemble lors du mouvement de 1968, qui s'inscrit très directement dans le corpus revendicatif qu'ils développent depuis plusieurs années et démultiplier ainsi leur audience.

À l'inverse, le syndicat autonome apparaît de plus en plus comme celui des rangs A. Il se reconstitue dans une logique où ce qui n'était jusqu'alors qu'une « complicité diffuse et insaisissable aux fondements des réseaux fondés sur l'affinité des habitus » se transforme en contexte de crise « en une solidarité active et institutionnalisée, fondée sur une organisation orientée vers le maintien ou la restauration de l'ordre »[48]. Marc-Olivier Deplaude met en évidence la rapidité de la reconstitution de la section médicale de la Fédération des syndicats autonomes de l'enseignement supérieur en juin 1968 et rappelle leurs rapides succès électoraux dans les procédures de désignation des membres des nouveaux conseils universitaires les années suivantes[49]. Pour autant, il ne rassemble pas l'ensemble des enseignants de rang A, dont les affiliations syndicales apparaissent liées fortement aux disciplines : sur un échantillon pour l'année 1969, Pierre Bourdieu montre que

---

[46] Christelle Dormoy-Rajramanan, *Socio-genèse d'une invention institutionnelle, op. cit.*, p. 271.

[47] Jeffrey Tyssens, « French University Teachers and their Trade Unions, 1945-1972. Interest Aggregation and Ideological Confrontation in a Period of Educational Expansion », communication lors du 19e Congrès international des sciences historiques, août 2000. Consultable en ligne : http://www.oslo2000.uio.no/AIO/AIO16/group%207/.

[48] Pierre Bourdieu, *Homo Academicus*, *op. cit.*, p. 196-197.

[49] Marc-Olivier Déplaude, « Une mobilisation contre-révolutionnaire : la refondation du syndicat autonome des enseignants de médecine en mai 1968 et sa lutte pour la « sélection », *Sociétés contemporaines*, n° 1, 2009, p. 21-45.

15% des professeurs des facultés des sciences, 30% des facultés des lettres, 6% des facultés de droit et 1% des facultés de médecine sont au SNESup[50].

Cette division du champ syndical universitaire se révèle au grand jour après les événements de Mai 68 et devient un élément structurant des débats ouverts sur la réforme des statuts des universitaires. Mais elle se devine déjà dans la première session de discussion qui court de 1965 à avril 1968.

Une réforme nécessaire

Si durant la séquence 1958-1965 les archives de la direction de l'enseignement supérieur contiennent les traces d'une préoccupation syndicale en faveur de la modification du CCU (en particulier pour permettre une meilleure prise en compte des nouvelles disciplines), elle n'accède pas pour autant au rang de priorité immédiate. Ce sont d'abord les questions posées par la croissance rapide du système d'enseignement supérieur qui s'imposent dans le débat public, succédant aux réflexions autour de la politique de la recherche désormais largement prises en charge au travers de la DGRST et des réformes du CNRS. En 1964, plusieurs publications simultanées mettent en évidence les tensions croissantes, liées à la démocratisation du système comme aux difficultés de l'absorption de la croissance par une structure élaborée pour fonctionner à plus petits effectifs. Les débats portent sur la démocratisation de l'enseignement supérieur et ses modalités concrètes, ses conséquences en matière de pédagogie, plus largement sur le rôle social de l'université ou sur les rapports de pouvoir en son sein, les notions de concurrence et d'autonomie étant très fréquemment interrogées[51]. La croissance des effectifs étudiants n'ayant pas fait l'objet d'une véritable anticipation de la part des politiques et de l'administration, même si la plupart des acteurs ont conscience qu'un mouvement de fond est engagé, elle se produit la plupart du temps dans un contexte d'urgence, qui amène à des choix de gestion pragmatiques. Pierre Grappin, alors doyen de la faculté des lettres de Nancy, raconte par exemple qu'il a dû prendre la décision de couper en deux, dans le sens de la hauteur, des salles de cours, pour pouvoir accueillir les flux étudiants[52]. Pour la direction de l'enseignement supérieur, la nécessité immédiate est avant tout au financement et à la construction de nouveaux locaux[53].

---

[50] Pierre Bourdieu, *Homo Academicus, op. cit.*, p. 95.

[51] Cf. Bernard Brillant, *Les clercs de 68*, Paris, PUF, 2003.

[52] Entretien avec Pierre Grappin, réalisé par Françoise Mayeur le 23 janvier 1986, non publié, dont la transcription m'a été confiée par Pierre Caspard, alors directeur du Service d'histoire de l'éducation.

[53] Témoignage de Pierre Aigrain, http://www.histcnrs.fr/archives-orales/aigrain.html, consulté en ligne, le 19 février 2018.

Mais les questions de gestion du personnel enseignant ne peuvent être longtemps laissées de côté. L'accroissement du nombre des assistants, la création du corps des maîtres-assistants en 1960 en lettres et sciences, la croissance moins importante mais malgré tout sensible des postes de maîtres de conférences et de professeurs imposent de reconsidérer les modalités de gestion dans un contexte où apparaissent de nouveaux cursus et s'affirment des nouvelles disciplines[54]. Dans la première moitié des années 1960, il ne semble plus possible d'envisager des évolutions à la marge et le nouveau contexte impose une refonte complète du décret de décembre 1945. La direction de l'enseignement supérieur initie en 1965 une décennie de travail dans l'optique de réformer l'instance principale de gestion des carrières universitaires. La nomination de Pierre Aigrain à la tête de la direction de l'enseignement supérieur en avril 1965 ouvre le processus. Physicien des solides ayant fait sa thèse aux États-Unis, impliqué dans le Colloque de Caen de 1956, membre du CCRST en 1958, c'est un réformateur qui défend depuis plus d'une décennie la nécessité d'une transformation du système français d'enseignement supérieur et de recherche, et qui se montre particulièrement sensible aux contraintes qu'impose le découpage strict en faculté et la coupure entre enseignement et recherche. Le projet de réforme du CCU qu'il engage porte la marque de ces préoccupations.

Les différentes étapes

Durant l'année 1965, les services de la direction de l'enseignement supérieur se mettent au travail, comme en témoignent les notes et projets qui circulent entre les différents bureaux que l'on retrouve en nombre dans les archives[55]. Il s'agit de produire un décret qui puisse être adopté au moment du renouvellement du CCU élu en 1962, soit durant l'année 1966.

Parmi les documents contenus dans les dossiers, un ensemble assez important numériquement émane du SNESup, principal syndicat de l'enseignement supérieur à cette période, même s'il ne représente encore qu'une fraction limitée du corps enseignant. Il a élaboré, depuis le début des années 1960, des propositions visant à conduire la transformation du CCU, qu'il estime nécessaire dans un contexte de croissance et de diversification

[54] La licence de psychologie est créée en 1947 et celle de sociologie en 1958. A partir de 1966, le nombre des nouvelles disciplines disposant d'un cursus complet explose—avec la réforme Fouchet qui met en place le DEUG comme premier cycle. Cf. Charles Soulié, « La recomposition des facultés et disciplines dans l'université française des années soixante », *in* Charles Soulié (dir.), *Un mythe à détruire ? Origines et destin du Centre universitaire expérimental de Vincennes*, Saint-Denis, Presses universitaires de Vincennes, 2012, p. 31-60.

[55] En particulier, AN 19770496/6 et 7.

des effectifs enseignants et des formations[56]. Parmi les points essentiels, il souligne qu'il convient de travailler à l'adaptation des conditions de travail d'une instance calibrée à l'origine pour la gestion de quelques milliers seulement d'enseignants. Cela passe par exemple par la proposition de mise en place d'un « fichier mécanographique moderne » des personnels, permettant d'avoir une vue d'ensemble au moment de la discussion des promotions[57]. Derrière cette attention aux conditions de travail du collectif, il s'agit aussi de remettre en cause des modes de décision jugés trop arbitraires, qui seraient autorisés par l'absence de procédures claires. Le SNESup réclame ainsi le recours systématique aux « titres et travaux » des candidats examinés, élément essentiel pour pallier au risque que la section puisse « juger sans être suffisamment informée ou entériner purement et simplement l'opinion d'un rapporteur qui devient alors seul juge de la valeur du candidat »[58]. Cette volonté de minimiser le pouvoir réel sur les carrières dont disposent les mandarins[59] rejoint la dénonciation qui est faite par ailleurs de leur propension au conservatisme en matière de recherche et d'innovation[60].

Plus globalement, le SNESup réclame un renforcement des attributions du CCU, à traduire par une nécessaire augmentation du nombre de ses membres afin d'assurer la juste représentation des différentes catégories de personnel, des disciplines, des facultés mais aussi des autres établissements d'enseignement supérieur[61]. Mais surtout, le projet syndical est de conférer à cette instance des compétences qui iraient au-delà de son seul périmètre de gestionnaire du personnel enseignant, en en faisant une sorte de parlement de l'enseignement supérieur, plus démocratique que la Section permanente du Conseil de l'enseignement supérieur qui assure l'essentiel du rôle de conseiller direct du directeur de l'enseignement supérieur (et à laquelle il conviendrait par ailleurs de nommer des maîtres-assistants) ou que les commissions *ad hoc* mises en place par le ministère[62]. Il s'agit de rappeler à cette occasion la supériorité du principe électif, fondement de l'indépendance du jugement[63], thème qui devient récurrent et que l'on retrouve encore aujourd'hui dans les débats sur la légitimité des agences (voir le chapitre 7).

---

[56] Il se trouve par ailleurs en cohérence avec les projets réformateurs porté par le gouvernement. Pour une présentation détaillée, voir Christelle Dormoy-Rajramanan, *Socio-genèse d'une invention institutionnelle, op. cit.*, p. 230 *sq.*

[57] Voir le préambule au projet de réforme du comité consultatif de 1961, *Bulletin du SNESUP*, n° 101, mars 1965, p. 23.

[58] Note du SNESUP relative à la réforme du CCU et du Conseil de l'enseignement supérieur, 29 novembre 1965 ; AN 19770496/6.

[59] Cf. la description qu'en fait Pierre Verschueren, *Des savants aux chercheurs, op. cit.*

[60] « Les chercheurs », *Esprit*, numéro spécial « Faire l'université. Dossier pour la réforme de l'enseignement supérieur », n° 328, mai-juin 1964, p. 787.

[61] Note du SNESUP relative à la réforme du CCU et du Conseil de l'enseignement supérieur, 29 novembre 1965 ; AN 19770496/6.

[62] *Ibid.*

[63] *Bulletin du SNESUP*, n° 101, mars 1965, p. 23.

Et pour asseoir cette fonction de représentation générale de la profession, le syndicat préconise d'introduire une représentation des maîtres-assistants et des assistants et de limiter les mandats des membres. En décembre 1965, le secrétaire général adjoint du SNESup, Guy Odent, renvoie à Pierre Aigrain le projet de réforme élaboré par son syndicat[64].

Les services de la direction de l'enseignement supérieur se sont de leur côté–mis au travail dans la perspective de rédiger un nouveau décret pour mise en application au plus tard en 1967. Après un certain nombre d'allers et retours au sein de la direction, et quelques consultations extérieures, une première version est transmise en décembre 1966 à tout un ensemble d'interlocuteurs : membres du CCU, syndicats, doyens[65]. En attendant, les élections au CCU prévues pour 1966 sont reportées *sine die*, et le CCU élu en 1962 voit son mandat prorogé d'une année.

Tout au long du processus de travail, la nécessité structurelle de la réforme est rappelée, comme dans cette note préliminaire de la direction de l'enseignement supérieur, datée de décembre 1966 qui précise que « les dispositions précitées [le décret de 1945] ne s'avèrent plus adaptées à la situation actuelle en raison tant de l'évolution des disciplines d'enseignement et de recherche que de l'accroissement des effectifs des personnels enseignants et des incidences de la réforme des Enseignements Supérieur sur les différents statuts »[66]. L'année suivante, une nouvelle note explique qu'il s'agit « d'adapter le comité consultatif des universités à la gestion de corps à vocations de plus en plus variées et faciliter les carrières correspondant aux disciplines charnières en supprimant les barrières que constitue la composition rigide actuelle du CCU en divisions correspondant exactement aux ordres de faculté ; tenir compte de l'évolution des sciences et des missions des enseignements supérieurs et à cet effet, permettre la mise à jour permanente de la liste des sections, comme la création de sections nouvelles ; assurer la nécessaire mobilité des personnes appelées à juger leurs pairs afin d'éviter toute sclérose en renouvelant plus fréquemment les membres du CCU »[67].

Les grandes lignes de la réforme proposée reprennent les critiques développées par les réformateurs de la fin de la IIIe République et surtout de la période de la IVe République. La première de ces lignes est la plus complexe, puisqu'elle touche directement aux modalités d'organisation du système universitaire : il s'agit de dégager les carrières des contraintes liées au cadre facultaire. En effet, comme le rappelle Pierre Aigrain dans un entretien avec le journal *Le Monde* en 1967, on ne peut être professeur que dans les ordres de faculté dans lesquels on est docteur. Il donne pour

[64] Lettre de G. Odent à P. Aigrain, 13 décembre 1965 ; AN 19770496/6.
[65] Direction de l'enseignement supérieur, note du 12 décembre 1966 ; AN 19770496/6.
[66] Direction de l'enseignement supérieur, projet de réforme du Comité consultatif des universités, 12 décembre 1966 ; AN 19770496/6.
[67] Direction de l'enseignement supérieur, note relative au projet de réforme du CCU, s.d. [octobre 1967] ; AN 19770496/6.

exemple un mathématicien appliqué (docteur de la faculté des sciences) qui souhaite enseigner l'économie en faculté de droit. Dans cette perspective, il faut en sus d'une transformation du CCU envisager de modifier le statut des enseignants titulaires. Le second volet porte sur la nécessité d'augmenter le nombre des sections, afin de mieux prendre en compte les nouvelles disciplines en plein développement. Enfin, l'idée est aussi de rompre avec les habitudes conservatrices, en imposant un renouvellement rapide des membres (tous les deux ans par tiers) et la limitation à deux mandats consécutifs[68].

Le projet de décret élaboré en 1966 reprend ces principales inflexions. Afin de permettre la création de nouvelles sections sans être restreint par un cadre trop contraignant, il est prévu que leur définition ne se fera plus par décrets, mais par simples arrêtés[69]. Pour permettre une gestion plus fine et plus fluide, les décisions prises auparavant au niveau des divisions (proposition pour les nominations sur les chaires vacantes, établissement des listes d'aptitude, propositions pour les promotions et les titularisations à titre personnel) le seront dorénavant directement par les sections ou les sous-sections, qui se réuniront en présence du directeur de l'enseignement supérieur et d'un représentant du CNRS. Une commission rassemblant les présidents des sections et sous-sections établira les propositions définitives pour la classe exceptionnelle et le titulariat à titre personnel, sans pouvoir remettre en cause le classement établi par la section. Une version alternative propose que les sections soient réparties entre des groupes qui auraient la gestion des propositions pour la création et la transformation des chaires, les nominations à la classe exceptionnelle et sur les postes de professeur titulaire sans chaire ou à titre personnel ; les nominations aux chaires vacantes et les listes d'aptitude dépendant des seules sections.

A priori, la proposition présentée au service juridique du ministère le 12 décembre 1966 pour la discussion est la numéro 1, les groupes ne figurant pas dans le document préparatoire. C'est le ministre qui peut convoquer plusieurs sections s'il l'estime nécessaire[70]. La commission des présidents est seule compétente pour la classe exceptionnelle et la nomination de professeur titulaire à titre personnel.

La transformation est d'importance, puisqu'elle acte la fin du cadre facultaire comme organe de gestion naturel des carrières. Au cœur de la régulation se trouve désormais la section (ou la sous-section quand elle existe) qui a la charge d'établir les listes et les propositions concernant le personnel qui lui est rattaché (il est précisé que tous les professeurs, maîtres de conférences et maîtres-assistants devront, au moment de leur inscription sur les listes électorales, indiquer leur section, ou sous-section, de

[68] « Il faut décloisonner les facultés organiser des "départements" et préciser le rôle des professeurs nous déclare M. Pierre Aigrain », *Le Monde*, 3 août 1967.
[69] AN 19770496/7.
[70] Direction de l'enseignement supérieur, projet de réforme du Comité consultatif des universités 12 décembre 1966 ; AN 19770496/6.

rattachement). L'idée de groupes de sections, abandonnée dans un premier temps, ne doit pas laisser penser qu'il s'agissait d'autoriser la reconstitution des divisions, car il était précisé que ces appariements pourraient varier selon les situations. Chapeautant l'ensemble, ce n'est plus le bureau de la division qui a la charge des promotions à titre exceptionnel mais la commission des présidents de section (article 12), donc la communauté académique toute entière, représentée par les présidents de section à qui revient la charge d'arbitrer la répartition de cette manne[71]. Globalement, la proposition est plutôt bien reçue lors de la consultation de l'automne 1967[72], avec quelques réserves émanant des juristes en particulier mais aussi de quelques littéraires[73], et une pression pour que la liste des sections soit fixée par décret, procédure bien plus contraignante et donc potentiellement plus difficile à mettre en œuvre qu'un simple arrêté[74].

Cette réforme est aussi l'occasion de réinterroger les équilibres présents au CCU, qu'il s'agisse de la représentation des différents corps ou de la relation Paris-province. Dans ce dernier cas, le projet de décret propose qu'il soit fait une place aux doyens non élus, ce qui permettrait la participation accrue des doyens provinciaux, perspective que les dits doyens soutiennent bien volontiers quand leur avis est sollicité : « les doyens et chefs d'établissement peuvent être invités par le ministre à participer, avec voix consultative, aux réunions au cours desquelles la situation du personnel de leur établissement est examinée »[75]. Il s'agit également de rajeunir et de démocratiser, toute proportion gardée, le CCU. Tout d'abord en fondant les maîtres de conférences et les professeurs en un seul collège électoral, qui tend à confirmer l'homologie très forte des deux positions. En ce sens, on rejoint là les critiques du début du siècle à l'encontre du vocable de maître de conférences, peu lisible à l'étranger, et les préconisations pour le recours au titre de professeur adjoint pour les mieux qualifiés des maîtres de conférences. Mais le contexte a changé en un gros demi-siècle : ceux qui étaient alors des enseignants de second rang, fortement subordonnés à l'autorité professorale, partagent désormais l'exercice de cette dernière à l'encontre d'un groupe sans cesse croissant d'enseignants subalternes. Cependant, leurs représentants ne seront qu'un nombre au plus égal à la moitié de celui des professeurs, signe d'une position durablement

[71] Note sous forme de tableau récapitulatif des différents articles du projet de décret de réforme du CCU et des commentaires fait à leur sujet, février 1967, p. 20 ; AN 19770496/8.

[72] Section permanente du Conseil de l'enseignement supérieur, PV de la séance du 19 décembre 1967 ; AN 19770496/8.

[73] Direction de l'enseignement supérieur, projet de réforme du CCU, consultation des membres du CCU des facultés, INSA, ENSI, IUT, IEP, IAE, 29 novembre 1967, p. 41-42 ; AN 19770496/8.

[74] Procès-verbal de la réunion de la section permanente du Conseil de l'enseignement supérieur, 19 décembre 1967, p. 3 ; AN 19770496/8.

[75] Direction de l'enseignement supérieur, projet de réforme du CCU, consultation des membres du CCU des facultés, INSA, ENSI, IUT, IEP, IAE, 29 novembre 1967 ; AN 19770496/8.

subordonnée dans l'ordre hiérarchique. Pour rajeunir et démocratiser, il s'agit aussi d'introduire une représentation plus consistante des corps subalternes : les sections comprendront donc, à hauteur de la moitié du nombre des professeurs et maîtres de conférences, des maîtres-assistants, chefs de travaux et assistants titulaires. C'est une des revendications centrales du SNESup depuis le début des années 1960. Les juristes et les médecins y sont globalement hostiles, ainsi que quelques doyens de facultés de lettres ou de sciences, ce qui n'empêche pas l'administration de persévérer[76].

Une autre initiative d'importance concerne la question de la rééligibilité des élus. Le CCU de la période précédente se caractérise par une très forte permanence, qui induit la possibilité d'occuper dans la durée une position de pouvoir durable. On comprend mieux alors la nature du pouvoir du « patron » français et des relations qu'il entretient avec son cercle de fidèles, encore solide dans les années 1960[77]. Une seconde innovation importante concerne la possibilité de désigner, parmi les membres nommés, des chercheurs du CNRS ou de l'INSERM (nous reviendrons *infra* sur les discussions spécifiques autour de cette mesure). Globalement, lors de la consultation sur le projet de décret en 1967, la plupart des acteurs se prononcent en faveur du non renouvellement immédiat, et ils ne sont que quelques-uns à dénoncer le danger d'un renouvellement trop fréquent[78].

Mais l'un des points d'achoppement concerne la participation plus active des représentants de toutes les catégories à toutes les décisions, même si le cadre réglementaire empêche de donner un avis concernant un individu qui appartient à un corps supérieur. Ainsi, dans ses différentes propositions relatives à la réforme, le SNESup insiste systématiquement sur le fait que « les représentants de toutes les catégories de personnels assistent à l'ensemble des délibérations », demande qui est d'ailleurs souligné de rouge dans l'exemplaire présent dans les archives de la direction des enseignements supérieurs[79].

Le projet de décret est prêt à la fin de l'automne 1967 et soumis à la Section permanente du Conseil de l'enseignement supérieur en décembre. Les délais de publication amènent la direction de l'enseignement supérieur à faire le choix d'une nouvelle prorogation du mandat du CCU de 1962 jusqu'à publication du nouveau texte[80]. La Section permanente va examiner le texte lors de trois réunions successives entre novembre 1967 et janvier 1968 (séances des 28/11/1967, 19/12/1967 et 23/1/1968) : elle réaffirme la

[76] *Ibid.*, p. 11.
[77] Terry C. Clark et Priscilla Clark, « Le patron et son cercle », art. cit.
[78] Direction de l'enseignement supérieur, projet de réforme du CCU, consultation des membres du CCU des facultés, INSA, ENSI, IUT, IEP, IAE, 29 novembre 1967 ; AN 19770496/8.
[79] *Bulletin du SNESUP*, supplément au n° 115, février 1966, p. V ; AN, 19770496/6.
[80] Direction de l'enseignement supérieur, projet de réponse à la lettre du SNESUP, 22 février 1968 ; AN 19770496/7.

primauté absolue du CCU sur toutes les questions concernant la carrière des personnels, admet la participation de chercheurs aux sections dès lors qu'ils « remplissent les conditions requises pour être nommés professeurs ou maîtres de conférences », confirme l'intérêt à ce que les doyens puissent participer avec voix consultatives[81]. La version définitive est transmise au ministre en février 1968[82], avec la perspective d'une mise en application rapide. La note de présentation se termine par une proposition de calendrier : « Compte tenu des délais nécessaires pour organiser les élections générales avant cette dernière date, il apparaît donc que la réforme proposée, qui semble toujours souhaitable dans le contexte actuel, devrait être promulguée au plus tard en septembre prochain »[83]. De son côté, dans un discours devant l'université de Strasbourg en novembre 1967, Alain Peyrefitte, ministre de l'Éducation nationale estime que le décret devrait entrer en application en mai 1968[84].

Tensions autour d'une réforme

La réforme proposée et sa version de l'hiver 1968 ne rencontre donc pas d'opposition majeure. Un document récapitulatif daté de novembre 1967[85] fait ainsi apparaître les « avis favorable » ou « généralement favorable » d'un grand nombre de doyens des différentes facultés, avec cependant une surreprésentation de ceux de sciences. Les réserves émanent majoritairement des facultés de droit, dont il semblerait qu'elles n'aient pas reçu le projet de décret et qui en dénoncent les risques d'illégalité. Trois doyens déclarent par ailleurs une « hostilité de principe à toute réforme » : en droit à Caen, en sciences à Marseille et en lettres à Lyon. Du côté syndical, les positions sont clairement clivées. Elles vont d'une acceptation globale pour le syndicat chrétien de l'éducation nationale (futur SGEN), en passant par des réserves sur les choix opérés pour le SNESup, jusqu'à une « réserve quant à la légalité des textes et des nouveaux principes posés » par le syndicat autonome des facultés de droit. Si l'on considère le découpage par ordre facultaire, on peut schématiser les positions grossièrement entre une alliance droit-médecine à

[81] Direction de l'enseignement supérieur [P. Aigrain], note à l'attention de M. le ministre sur la séance du 19 décembre 1967 de la Section permanente du Conseil de l'enseignement supérieur, 26 décembre 1967 ; AN 19770496/7.

[82] Note à l'attention de M. le ministre sur la réforme du comité consultatif des universités, février ou mars 1968 (document sans date, mais qui fait référence à une décision du 14 février 1968), AN 19770496/7.

[83] Direction de l'enseignement supérieur, note à l'attention de M. le ministre, s.d. [sans doute fin février 1968] ; AN 19770496/9.

[84] « La France ne tiendra son rôle dans l'Europe que si l'Université accomplit un immense effort de rénovation déclare M. Peyrefitte », *Le Monde*, 24 novembre 1967.

[85] Direction de l'enseignement supérieur, projet de réforme du CCU, consultation des membres du CCU des facultés, INSA, ENSI, IUT, IEP, IAE, 29 novembre 1967 ; AN 19770496/8.

laquelle se rallient majoritairement les lettres, plutôt réservées face à la réforme, voire hostiles à certaines de ses dispositions (rapprochement entre maîtres de conférences et professeurs, simplification des corps, suppression des divisions, etc.)[86] à une adhésion beaucoup large des facultés des sciences. Les médecins sont par exemple hostiles à la présence des agrégés et surtout des représentants du CNRS, dernier point auquel se rallient les lettres et le droit et qui constitue un véritable objet de conflit.

C'est en effet autour de la présence des chercheurs dans les sections du CCU, sur le contingent des membres nommés par le ministère, que s'organise l'opposition principale à la proposition de décret. Elle prend son origine dans la situation particulière créée par la coexistence d'organismes de recherche parallèlement aux universités. Le CNRS permettait en droit la poursuite de carrières extérieures aux établissements d'enseignement supérieur, dès lors que les chercheurs obtenaient la reconduction régulière de leurs contrats. Cependant, la norme restait une carrière à l'université, horizon d'attente naturel de ceux qui travaillaient à leur doctorat en tant qu'attachés de recherche. Le CNRS constituait alors une solution temporaire, de début de carrière, dans le contexte peu propice aux recrutements précoces au sein des facultés des années 1950. Mais dès que possible, le nouveau docteur rejoignait les rangs de l'enseignement supérieur, les positions « supérieures » au CNRS (maîtres et directeurs de recherche) n'étant que peu prisées et en nombre limité. Dès le colloque de Caen, l'idée d'un statut spécifique pour les chercheurs du CNRS est mise en avant[87]. C'est chose faite en 1959[88]. Dès lors, la question devient celle de la mobilité entre les deux corps, chercheurs et enseignants-chercheurs.

Plus globalement, la question de la coordination entre la recherche et l'enseignement supérieur est au cœur des discussions des années 1960, et en particulier au sein du CCRST. La situation est davantage de concurrence que de complémentarité, en particulier pour l'accès aux financements. Au sein du CCRST, deux positions s'opposent : d'une part, les partisans d'une gestion mutualisée qui serait pilotée par un directeur de l'enseignement supérieur responsable à la fois du CNRS et de l'enseignement supérieur ; d'autre part, une plus stricte partition des tâches entre enseignement et recherche[89]. En 1961, l'une des solutions envisagées passe par le rapprochement des deux groupes professionnels, en autorisant les chercheurs à enseigner et en

---

[86] On en trouve un aperçu très éclairant dans les procès-verbaux de la Section permanente du Conseil supérieur de l'enseignement supérieur, au sein de laquelle discutent en petit comité des représentants des quatre ordres de faculté. Cf. par exemple le procès-verbal de la réunion de la Section permanente du Conseil de l'enseignement supérieur, 19 décembre 1967 ; AN 19770496/8.

[87] Girolamo Ramunni, « Quels statuts pour les chercheurs ? Le débat en 1968 », *La revue pour l'histoire du CNRS*, n° 12, 2005.

[88] Décret n° 59-1400 fixant le statut du personnel chercheur du CNRS, 9 décembre 1959.

[89] Antoine Prost, « Les réformes du CNRS, 1959-1966 », art. cit.

multipliant les possibilités d'année sabbatique pour les universitaires[90]. En 1964, le CCRST engage une discussion autour d'une possible fusion entre le CNRS et l'enseignement supérieur qui finalement n'aboutit pas, le CNRS étant, en 1966, confirmé dans son rôle central de soutien à la recherche fondamentale par le biais d'une structure dédiée. Cependant, la réflexion sur le rapprochement de l'enseignement et de la recherche au travers d'une mutualisation de la gestion des carrières se poursuit en parallèle[91]. On retrouve ainsi une note sur « les organes de coordination de la recherche scientifique en matière de personnel », datant sans doute du printemps 1966, qui mentionne dans sa première partie un « comité de coordination de la recherche » qui serait « saisi de toutes les questions de principe et des orientations générales concernant la recherche scientifique » dans le cadre du ministère de l'Éducation nationale. Il est notamment appelé à intervenir en vue de l'élaboration et de la mise en œuvre d'une part de la politique des investissements de recherche, d'autre part des mesures générales concernant les problèmes communs aux carrières d'enseignement et de recherche. En cette dernière matière, il arrête les propositions concernant la répartition des emplois par niveaux entre l'enseignement et la recherche, au sujet de laquelle il peut demander éventuellement l'avis d'un « comité consultatif des universités et de la recherche » qui a pour sa part la responsabilité directe de la gestion des carrières[92]. Ce dernier intègre une division correspondant aux organismes de recherche aux côtés des cinq divisions des facultés, et une formation spéciale mixte, la section des universités et de la recherche, qui traite des problèmes communs, soit une forme de fusion entre le CCU et le Comité national du CNRS. Les divisions et sections correspondant aux facultés intègrent des représentants du CNRS et symétriquement celle des organismes de recherches des professeurs titulaires des facultés. Chacune a la responsabilité des carrières de son propre personnel. Quant à la formation spéciale mixte, elle rassemble des représentants des deux types de division. De sa compétence relèvent les situations qui sortent du strict cadre d'une faculté et l'harmonisation des conditions de nomination et d'avancement, ainsi qu'une fonction de conseil auprès du comité central de coordination en matière de répartition des emplois budgétaires entre recherche et enseignement.

Ce projet inclut une décentralisation (une partie du recrutement se fait sous l'égide de commissions régionales) et un alignement des carrières avec la création de statuts homologues (i.e. assistant chargé d'enseignement et assistant déchargé d'enseignement), le tout restant soumis à une sorte d'aval

---

[90] Girolamo Ramunni, « Le CNRS au temps de Charles de Gaulle », La revue pour l'histoire du CNRS, n° 1, 1999.

[91] Elle reprend en partie des éléments de réflexion déjà développés à la fin des années 1950 par le MNDS ; Mouvement national pour le développement scientifique, bulletin n° 3, juin 1958 ; AN F^{17} 17 582

[92] Note sur « Les organes de coordination de la recherche scientifique en matière de personnel », s.d. [sans doute mars ou avril 1966] ; AN 19770496/6.

(dont la nature n'est pas explicitement précisé) du Comité consultatif des université et de la recherche. Les carrières des titulaires sont gérées par le comité Consultatif des université et de la recherche (CCUR) sur la base d'un alignement des statuts : les chargés de cours (visiblement une nouvelle dénomination pour les maîtres assistants, et/ou les maitres de conférences) et les chargés de recherche sont nommés par le CCUR sur proposition d'une commission régionale, les professeurs et maîtres de recherche placés sous la seule responsabilité du CCUR (avec une procédure de liste d'aptitude sanctionnée par la section des universités et de la recherche et nomination après avis du conseil de la faculté concernée). Ce projet implique également une réorganisation des corps et des carrières, dans une logique intégrée : apparaissent des assistants, qui peuvent être chargés ou déchargés d'enseignement, et dont le recrutement est suivi par la formation spéciale (donc mixte) ; à l'issue de « leur période normale d'activité » (laquelle n'est pas précisée) ils peuvent prétendre à un poste de chargé d'enseignement ou de chargé de recherche, lesquels sont attribués par le CCUR. La mobilité entre les deux carrières, sous la responsabilité de la formation spéciale, est encouragée à tous les niveaux.

Le décret du 31 mars 1966 met bien en place un comité de coordination de la recherche au sein du ministère de l'Éducation nationale, dont l'une des fonction est d'« étudier, proposer ou mettre en œuvre les mesures destinées à assurer un développement cohérent et coordonné du recrutement et des carrières de chercheurs et d'enseignants ; il étudie à cet effet tous les problèmes communes aux carrières d'enseignement et de recherche ». Composé du directeur de l'enseignement supérieur, du délégué général à la recherche scientifique et technique et du directeur général du CNRS, c'est une structure légère bien éloignée du projet de fusion de l'année précédente. Les projets en cours sur la réforme du CCU doivent cependant prendre en compte cette instance et la volonté affichée de traiter de concert les carrières des enseignants et des chercheurs. Lorsque la première version du projet de décret lui est soumis dans les derniers mois de l'année 1966, le comité de coordination réagit rapidement en insistant sur la nécessité d'introduire des chercheurs parmi les membres des sections du CCU, afin de favoriser la convergence entre les deux types de carrières, en miroir de la présence des universitaires au sein des sections du Comité national du CNRS. Ainsi, la mixité enseignement-recherche au sein de chacune des deux structures favorisera les logiques de convergence[93]. C'est aussi l'occasion pour lui d'affirmer une position relative à la répartition des compétences entre les différentes instances. Le futur CCU (il n'est plus fait mention de possibilité de comités régionaux) doit se limiter à ses fonctions de gestionnaire des

[93] Note du secrétariat permanent du comité de coordination de la recherche, 28 novembre 1966 ; AN 19770496/7. Il convient de remarquer que la question s'était déjà posée en 1945, au moment de la recréation des instances centrales, mais sans avoir à l'époque aucun effet sur la composition du CCU, cf. AN 19770496/6.

carrières et ne pas être sollicité pour « donner son avis sur des questions soumises par le ministre », formulation généraliste qui était reprise du décret de 1945[94]. Cette volonté de limiter le champ d'action du CCU réformé semble suffisamment importante au comité pour qu'il la réitère deux mois plus tard, en précisant en particulier qu'il s'agit de « prévoir que le CCU ne pourra pas être consulté sur les questions de la compétence du comité national de la recherche scientifique »[95]. La direction de l'enseignement supérieur prend en compte une partie de ces remarques, puisque le projet de décret du début de l'année 1967 intègre, dans son article 3, la possibilité pour le ministère de choisir les membres nommés parmi le corps des chercheurs[96]. Mais la question d'un véritable rapprochement des deux carrières est abandonnée, la carrière des chercheurs devenant un enjeu spécifique à partir de 1968 avec la réflexion autour d'un « corps filet » qui serait commun à tous les organismes de recherche[97] et se résolvant dans les décrets de 1982 qui fonctionnarisent les carrières de la recherche publique.

Ce rapprochement envisagé entre le personnel de l'enseignement supérieur et celui de la recherche cristallise des positions tranchées de la part des différents acteurs. Si certains vont jusqu'à suggérer l'unification des deux corps (le doyen de la faculté des lettres de Rennes, René Marache[98]), l'acceptation de la participation de chercheurs aux sections du CCU est très généralement accompagnée de restrictions : ces chercheurs doivent avoir eu ou devront avoir une activité d'enseignement ; ou il ne peut s'agir que de directeurs de recherche, titulaires d'un doctorat. Quand des réserves ou un avis défavorable sont émis, c'est bien évidemment sur le principe de leur « incompétence en matière d'enseignement »[99], les juristes étant les plus farouchement opposés à ce qu'ils qualifient de « violation des principes généraux de la fonction publique » ou « d'atteinte à l'indépendance de l'université »[100].

L'argument juridique est mis en avant, qui dénonce l'illégalité de la mesure : les chercheurs ne sont pas fonctionnaires et n'appartiennent pas aux corps dont le CCU a la responsabilité. Ils ne peuvent donc se prononcer dans le cadre de ce qui fonctionne pour les universitaires comme une commission paritaire professionnelle. A la suite de la parution du décret du 10 mai 1969,

[94] Secrétariat permanent du comité de coordination de la recherche, ministère de l'Éducation nationale, à l'attention de P. Aigrain, directeur de l'enseignement supérieur, 29 décembre 1966 ; AN 19770496/7.
[95] Comité de coordination de la recherche, réunion du 15 février 1967, p. 3 ; AN 19770496/7.
[96] Direction de l'enseignement supérieur, projet de décret modifiant le décret relatif au CCU, sans date mais début 1967, p. 2-3 ; AN 19770496/7.
[97] Girolamo Ramunni, « Quels statuts pour les chercheurs ? », art. cit.
[98] Direction de l'enseignement supérieur, projet de réforme du CCU, consultation des membres du CCU des facultés, INSA, ENSI, IUT, IEP, IAE, 29 novembre 1967, p. 15 ; AN 19770496/8.
[99] *Ibid.*, p. 17.
[100] *Ibid.*, p. 19.

ils portent l'affaire devant le Conseil d'État[101], qui leur donne finalement raison en mai 1971, annulant les élections qui avaient eu lieu à l'automne 1969 et imposant la rédaction d'un nouveau décret, excluant la présence des chercheurs au sein des sections.

Cette première période de réforme se referme avec les événements de Mai 68. Il n'est plus possible de poursuivre le travail de validation du décret nécessaire à son application rapide et il reste donc en attente dans les cartons de la direction de l'enseignement supérieur. Les années 1960 ont vu s'affirmer le pouvoir d'un groupe d'acteurs fortement engagés en faveur d'un processus de transformation du système universitaire et du développement de la recherche. Relayés par la direction de l'enseignement supérieur et par la politique de pilotage scientifique gouvernementale, ils ont travaillé à mettre en œuvre un premier train de transformations, avec la réforme Fouchet par exemple, la création du DEUG ou des IUT, et impulsé d'autres chantiers comme celui de la réforme du Comité consultatif des universités dans la perspective de remettre en cause le cadre facultaire[102]. La crise de Mai 68 modifie profondément le contexte, en ce qu'elle impose un calendrier accéléré de mise en œuvre d'une loi générale d'orientation, dont les fondements vont nécessiter rapidement de reconfigurer un ensemble de textes désormais obsolètes, dont et non des moindres ceux qui concernent les personnels enseignants. La disparition des facultés et des chaires en constitue le point central. Mais surtout, les événements de Mai conduisent à une radicalisation des positions au sein du corps enseignants, en accentuant les clivages entre ceux qui souhaitent amplifier le mouvement de réforme et ceux qui travaillent au contraire à l'amoindrir. Les logiques d'engagement au travers des organisations syndicales tendent à prendre le pas sur les interventions individuelles ou liées à des réseaux informels, telles qu'on peut les observer dans les correspondances de la direction de l'enseignement supérieur dans les années 1960. Les logiques hiérarchiques se durcissent et des spécificités disciplinaires s'affirment[103]. Plus globalement, les préoccupations corporatistes, au sens de la défense des intérêts de chacun des corps, s'imposent comme dominantes dans le débat sur l'université, délaissant les questions plus générales des formations et des liens avec la recherche.

---

[101] Lettre du président du syndicat Autonome, Guillaume Matringe, au directeur de l'enseignement supérieur, 14 juin 1969 ; AN 19770496/9.

[102] Cf. la thèse d'Arnaud Desvignes qui fait un point général sur la période pré-68 : A. Desvignes, *Vers l'autonomie des universités en France. Les acteurs universitaires, politiques et syndicaux face à la réforme (1968-1984)*, thèse d'histoire, université Paris Sorbonne, 2016, p. 57 *sq*.

[103] Christelle Dormoy-Rajramanan, *Socio-genèse d'une invention institutionnelle, op. cit.*, p. 267.

Syndicats contre « *mandarins* » : la réforme post-68 comme un temps d'incertitudes

La période qui s'étend de 1968 à 1984 est un moment d'intenses conflits sur la question des carrières et de la définition de la profession universitaire. La loi d'orientation du 12 novembre 1968, en supprimant les facultés et les chaires, impose de reconsidérer les projets de réforme du CCU afin d'intégrer ces éléments dans le mode de fonctionnement de la future instance. La croissance des différents corps enseignants se poursuit selon une tendance rapide jusque vers 1973 sans que les tensions des années 1960 aient trouvé de solutions, et ses effets durant la décennie suivante sont au cœur des discussions. La multiplication des universités et des formations favorise la prolifération des situations individuelles en termes de carrière et d'activités. Les formes de coalition ou de convergences qui avaient pu voir le jour avant Mai 68 autour de la dénonciation des rigidités de l'université dite napoléonienne, comme à l'occasion du colloque d'Amiens de mars 1968 qui regroupait mandarins réformateurs, syndicalistes, acteurs engagés dans les mouvements pédagogistes et membres de la haute administration, ne sont plus possibles à la sortie d'une crise durant laquelle les uns et les autres se sont opposés parfois très violemment.

La loi d'orientation propose un cadre pour des universités réformées, pluridisciplinaires, au sein desquelles les différents acteurs sont dorénavant impliqués, ainsi que de nouvelles instances de représentation démocratique du milieu enseignant, comme le CNESER (Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche, en lieu et place du Conseil de l'enseignement supérieur). Les universités sont dotées d'une autonomie plus importante, incarnée en partie par la nouvelle fonction de président d'université. La mise en application de la loi dans ses différents aspects ouvre une période de 6 années durant laquelle la question de la nature de cette autonomie est mise à l'épreuve[104]. Elle s'avère finalement limitée par l'affirmation de l'attachement d'une grande partie de la communauté universitaire à une forte intervention de l'État[105]. A cette occasion se structure une « étrange alliance »[106] autour d'une réaction jacobine partagée par la droite (syndicat autonome) et la gauche (SNESup) universitaires qui s'affirme en particulier au moment de la discussion autour des diplômes (1974-1976), la coalition défendant (et obtenant *in fine*) la préservation du système de diplômes nationaux. Le second

[104] Cf. Charles Mercier, *Autonomie, autonomies. René Rémond et la politique universitaire aux lendemains de mai 1968*, Paris, Publications de la Sorbonne, 2015, p. 61 *sq*.

[105] Deux thèses récentes mettent en évidence les conditions dans lesquelles se déroulent les discussions relatives à l'interprétation de la notion d'autonomie des universités : Charles Mercier, *Autonomie, autonomies, op. cit.* ; et Arnaud Desvignes qui fait un point général sur la période pré-68 : A. Desvignes, *Vers l'autonomie des universités en France, op. cit.*

[106] Titre d'une tribune de Jacques Monod publiée dans *Le Monde* le 8 octobre 1968, qui préfigurait cette possible coalition entre gauche et droite universitaire.

domaine au sujet duquel les deux groupes s'accordent est celui du maintien des corps enseignants universitaires nationaux. Mais sur ce thème à la différence de la question des diplômes, ils n'ont pas de véritables opposants. Lors des discussions qui avaient accompagné la rédaction de la loi d'orientation en septembre 1968, la possibilité d'une délégation, sous une forme ou une autre, de la responsabilité du corps enseignant (sans précision sur ce qu'elle recouvrerait) aux nouvelles universités autonomes avaient d'ailleurs été écartée d'emblée, comme contraire à la tradition française[107]. Une nouvelle réflexion aura lieu à ce sujet sous le ministère Guichard, en 1972, sans plus aboutir[108]. Comme le fait remarquer le doyen Vedel en 1978 :

> « Il faut souligner que ce maintien de la centralisation est le seul point sur lequel il y ait une réelle unanimité dans l'Université. Tous les groupements d'étudiants, de la droite à la gauche, sont en état "d'union sacrée" pour s'opposer à un système "concurrentiel" de diplômes non réglementés nationalement. Tous les syndicats d'enseignants, de toutes colorations, défendent farouchement le système du professeur-fonctionnaire d'État contre la "contractualisation" du corps enseignant »[109].

Pour autant, le clivage antérieur, qui oppose schématiquement des syndicats de droite conservateurs et soutiens des prérogatives des enseignants de rang A et des syndicats de gauche défenseurs des intérêts des enseignants rang B, loin de disparaître, trouve dans le contexte de négociations permanentes des années 1970 un terrain fertile. La tension est d'autant plus forte que les projets de réforme accordent aux rangs B des prérogatives bien supérieures à celles qu'ils détenaient antérieurement, diminuant mécaniquement celles des rangs A. Par ailleurs, dans la mesure où il est nécessaire de reconsidérer tous les textes affectés par la loi d'orientation, mais aussi de répondre à une injonction plus générale de mise en conformité des statuts des universitaires avec le statut général de la fonction publique de 1959, de nombreuses arènes sont ouvertes aux débats et à l'expression des oppositions. Deux thèmes principaux structurent ces échanges : la nature de la relation hiérarchique qui organise les corps entre eux d'une part ; la question de l'harmonisation et de la clarification des statuts et de la profession de l'autre.

---

[107] Arnaud Desvignes, *Vers l'autonomie des universités en France, op. cit.*, p. 89.

[108] « Les discussions entre le ministère et les syndicats sont interrompues », *Le Monde*, 14 février 1973.

[109] Georges Vedel, « Les enseignements de l'expérience française d'autonomie et de participation », *Paedagogica Europaea*, n° 2, 1978, p. 13.

La marque de la supériorité des professeurs et des maîtres de conférences réside historiquement dans leur participation (avec voix délibérative) aux conseils de faculté et d'université, seuls organes à disposer d'un peu de pouvoir au sein des établissements. Les maîtres-assistants ont pu y envoyer, à partir de 1963, un représentant par spécialité, mais n'ayant qu'une voix consultative. Leur participation aux nouvelles instances mises en place par la loi d'orientation de novembre 1968 est plus conséquente puisqu'ils peuvent représenter jusqu'à 50 % des rangs A au sein des conseils mis en place par les nouvelles universités. Dans les débats préparatoires à la loi, la question de la nature de leur participation s'est posée : s'agit-il d'enseignants ou d'étudiants attardés, du fait qu'ils n'ont pas achevé leur thèse ?[110]. Il a été finalement tranché en faveur d'une interprétation professionnelle et ils sont donc élus dans le collège enseignant. Ils peuvent également être élus comme directeurs d'UER, mais pas comme président d'université.

La discussion est rouverte début 1969 sur la réforme du CCU. Le projet reprend les grandes lignes de la version de 1967, entérinant par ailleurs la disparition des divisions comme corollaire de celle des facultés. On y retrouve le regroupement des professeurs et des maîtres de conférences dans un même collège électoral, de même que les nominations possibles de chercheurs du CNRS ou de l'INSERM. Dans la mesure où une réflexion est attendue sur la question plus générale des statuts, ces dispositions sont provisoires, le nouveau CCU ayant un mandat de deux ans. Le décret est publié le 10 mai 1969. Le syndicat Autonome dénonce en particulier la fusion des rangs A en un seul collège électoral[111], ce à quoi le directeur de l'enseignement supérieur répond que « le collège unique est parfaitement conforme à l'esprit de la loi d'orientation »[112]. Les élections ont lieu durant l'automne, le nouveau CCU fonctionnant durant l'année 1970.

Mais le recours déjà évoqué déposé par les juristes au sujet des chercheurs devant le Conseil d'État entraîne en mai 1971 l'invalidation du décret de mai 1969 et contraint la direction de l'enseignement supérieur à préparer un nouveau texte, qui aboutit au décret du 6 novembre 1972. Celui-ci comporte quelques modifications (en plus du retrait des chercheurs) par

---

[110] Jean Capelle, *Rapport fait au nom de la commission mixte paritaire chargée de proposer un texte sur les dispositions restant en discussion du projet de loi d'orientation de l'enseignement supérieur*, AN 640 AP 54, cité par A. Desvignes, *Vers l'autonomie des universités en France, op. cit.*

[111] Lettre du président du syndicat Autonome, Guillaume Matringe, au directeur de l'enseignement supérieur, 14 juin 1969 ; AN 19770496/9.

[112] Lettre de Jean Sirinelli, directeur de l'enseignement supérieur à Guillaume Matringe, président du syndicat Autonome, 27 juin 1969 ; AN 19770496/9.

rapport à l'édition précédente, visant en particulier à rééquilibrer la représentation des différentes catégories :

- Le nombre des maîtres de conférence est aligné sur celui des professeurs ;
- Les maîtres-assistants peuvent être élus comme membres du bureau et siègeront désormais au niveau de la sous-section, donc au plus près de leur spécialité ;
- Les assistants ne figurent plus parmi les élus, au motif qu'ils ne dépendent pas du CCU mais de commissions inter-académiques et qu'ils ne figurent pas parmi la liste des enseignants titulaires au titre de l'article 32 de la loi d'orientation.

Par ailleurs, le CCU se voit restreint à sa fonction spécifique d'organe de gestion des enseignants et perd ses compétences relatives aux questions générales. Les doyens et présidents d'université, qui pouvaient être invités aux débats concernant leurs personnels, en sont désormais réduits à transmettre des fiches individuelles « comportant d'une part la description des activités exercées au sein de l'établissement par tout enseignant candidat à une promotion et d'autre part, une appréciation sur sa manière de servir ». Mais surtout, les listes d'aptitude sont désormais contingentées, afin de « proportionner dans une certaine mesure le nombre des inscriptions sur les listes d'aptitudes aux possibilités réelles de nomination sur les emplois créés ou vacants »[113].

Cette fois, ce sont les syndicats de gauche qui protestent le plus vigoureusement contre le décret. Différentes correspondances datées de l'hiver et du printemps 1972 font état de critiques à l'encontre du projet de contingentement des listes d'aptitude, non seulement de la part des syndicats de gauche, mais aussi de membres du CCU ou de professeurs parlant en leur nom propre. L'une des craintes régulièrement évoquée porte sur la situation de concurrence qu'une telle pratique induit et sur le danger qu'elle représente pour les disciplines les plus fragiles ou les plus récentes[114]. Le second point de litige concerne la disparition des représentants des assistants[115]. Plus globalement, la direction de l'enseignement supérieur, ne se contentant pas d'un simple toilettage, est bien consciente qu'elle multiplie ainsi les occasions de conflits. Dans une note signée P. Luzi, chef du bureau des personnels de la direction de l'enseignement supérieur, à destination du ministre, il est mentionné un premier projet qui a « fait couler beaucoup trop d'encre et de paroles et permet aux conseils de établissements et surtout aux syndicats de nous prêter les plus noirs desseins »[116].

---

[113] Direction de l'enseignement supérieur, Rapport de présentation concernant le projet de réforme du comité consultatif, s.d. [sans doute mai 1972] ; AN 19770496/9.

[114] Par exemple, lettre de J. Klintzmann, professeur de mathématiques appliquées à l'université de Grenoble, à la direction de l'enseignement supérieur, 4 avril 1972 ; AN 19770496/9.

[115] Par exemple, motion du conseil de la faculté de Tours, 17 mars 1972 ; AN 19770496/9.

[116] Direction de l'enseignement supérieur, Note signée P. Luzi, 7 avril 1972 ; AN 19770496/9.

Parmi les points critiques figure la question du mode de scrutin. Les élections au CCESP puis au CCU se faisaient au scrutin uninominal, permettant l'élection (et la réélection fréquente) de grandes figures mandarinales. Ce mode de scrutin est reconduit pour le nouveau CCU de 1969. Les syndicats, à la suite de mai-juin 68, réclament la mise en place d'élections au scrutin de liste, qui leur assure une représentation bien plus significative et la possibilité d'envisager des actions/pratiques collectives au sein des instances. Cette revendication est partiellement prise en compte par l'administration, qui s'interroge sur la possibilité de disjoindre les types de scrutin selon les collèges, considérant en particulier la représentation des maîtres-assistants comme davantage corporatiste que scientifique, et donc susceptible de mieux s'accorder avec un scrutin de liste. Signe de cette incertitude, les modalités du scrutin ne figurent pas dans les décrets relatifs au CCU, mais dans des arrêtés complémentaires. Une note du ministre (non signée, mais datant du printemps 1972) explicite ses réticences au scrutin de liste : « la représentation proportionnelle conduit les électeurs à se déterminer davantage en fonction de l'appartenance politique et syndicale des candidats que des critères personnels, ce qui, compte tenu du rôle et des compétences du Comité consultatif des Universités ne peut être considéré comme satisfaisant »[117]. De son côté, le syndicat Autonome est également opposé à une telle pratique, tout particulièrement pour le collège A, composé de « gens d'un certain âge, pondérés [qui] sont capables comme ils l'ont toujours fait de se déterminer pour ces élections en fonction de critères personnels : compétences, objectivité et indépendance des candidats, et non sur des critères d'appartenance syndicale et politiques »[118]. Un tel scrutin, s'il peut convenir pour les rangs B, présente un risque important de politisation des débats. Il n'est acceptable que dans la mesure où les rangs B ne forment qu'un contingent limité et que la réalité du pouvoir reste dans les mains des professeurs (et des maîtres de conférences qui leur sont progressivement assimilés). Finalement, l'administration confirme le scrutin uninominal pour les deux collèges, ce qui est divergent avec le choix pour les élections au CNESER ou pour les conseils au sein des universités, dans lesquels le scrutin de liste s'est imposé. C'est de nouveau le cas dans le décret qui substitue le CSCU au CCU en 1979, avec la réintroduction d'une pratique qui figurait dans le décret de 1945 (repris de celui de 1922), à savoir qu'il n'est pas besoin de se porter candidat pour être élu[119] (les décrets de 1969 et 1972 prévoient à l'inverse que la liste des candidats doit figurer en regard des listes électorales).

---

[117] Note, sans date, ni signature, qui semble être une réponse à la note de P. Luzi du 7 avril 1972 ; AN 19770496/9.

[118] Note de Jean Bastié, président du syndicat Autonome, à destination de la direction de l'enseignement supérieur, 13 janvier 1972 ; AN 19770496/9.

[119] Arrêté relatif au mode d'élection des membres du Comité consultatif (art. 8), 4 octobre 1922 ; et arrêté du 2 janvier 1946 relatif à l'élection des membres du CCU (art. 3 et 8).

La publication du décret, le 6 novembre 1972, enclenche un rapport de force qui se traduit par un appel à la grève lancé par le SNESup, rejoint par le SGEN, pour la semaine du 6 décembre 1972. Parmi les mots d'ordre principaux : la fin de la représentation des assistants et le contingentement, mesure que, sans pour autant appeler à la grève, L'Autonome dénonce également. Devant la levée de bouclier généralisée (la grève aurait été suivie par 80 % du corps enseignant[120]), la participation des assistants est maintenue[121].

C'est au contraire une analyse antagoniste qui oppose la droite et la gauche syndicale au sujet de la participation des maîtres-assistants au fonctionnement de l'instance, recoupant le clivage de leur représentation au sein du monde enseignant[122]. Jusqu'au décret de 1969, la question ne s'était jamais posée. Les professeurs étaient les seuls juges des carrières et, du fait de leur position au sommet de la hiérarchie universitaire, n'étaient jamais en discordance avec le principe que l'on ne peut être jugé que par des pairs de son propre niveau. Lors de l'examen du projet de décret en 1969, la section permanente du Conseil de l'enseignement supérieur demande des éclaircissements à la direction de l'enseignement supérieur. La modification de la composition des sections, où siègent dorénavant des maîtres-assistants (pour 50 % des sièges des rangs A élus, soit au final un rang B pour trois rang A) et des assistants titulaires (même proportion), pose la question du respect de l'article 31 de la loi d'orientation qui précise que les décisions relatives aux enseignants « relève[ent] des seuls représentants des enseignants et personnels assimilés d'un rang au moins égal à celui de l'intéressé ». La Section permanente demande alors des précisions sur les modalités de travail des sections, à quoi lui est répondu que « les assistants ne participent pas aux délibérations concernant l'établissement de la liste d'aptitude aux fonctions de maîtres-assistants, et les maîtres-assistants ne participent pas à l'établissement de la liste d'aptitude à l'enseignement supérieur, en raison du rôle de jury joué en l'occurrence par le CCU »[123], alors même qu'il est prévu qu'un maître-assistant siège comme second assesseur au bureau de chaque section[124].

Mais la lettre et son application, donc son interprétation, peuvent être deux choses différentes. Mai 68 a contribué à produire une critique forte de la

---

[120] « Le mouvement est largement suivi dans les universités », *Le Monde*, 9 décembre 1971.

[121] *Le Monde*, 13 janvier 1973.

[122] Le SNESup et le SGEN sont majoritaires chez les rangs B, l'Autonome parmi les rangs A : 80% en lettres et sciences humaines, 20% seulement en sciences et 30% des rangs B en moyenne ; *Le Monde*, 29 mars 1973.

[123] Section permanente du Conseil de l'enseignement supérieur, Examen des projets de décrets et d'arrêtés relatifs au Comité consultatif des université, séance du 18 janvier 1969, avec les réponses de la direction de l'enseignement supérieur ; AN 19770496/9.

[124] Lettre du ministre de l'Éducation nationale, aux présidents et vice-présidents des sections du CCU sur le fonctionnement du Comité consultatif des universités, 31 mars 1970 ; AN F^{17} 17 589.

hiérarchie universitaire, du pouvoir des mandarins et des bienfaits d'une gestion davantage horizontale des questions universitaires. Les maîtres-assistants et assistants ont des représentants au CNESER (1972) et dans les conseils d'université qui se mettent en place à partir de 1970[125]. Ils réclament donc que les rangs B soient intégrés dans le processus délibératif du CCU, comme l'exprime cette délibération du conseil transitoire de gestion de la faculté de lettres et de sciences humaines de Besançon :

> « considérant que dans un certain nombre de cas, les maîtres-assistants et assistants siégeaient dans des sections avant ce nouveau comité consultatif, que cela convenait bien en particulier en sciences, que l'administration n'est jamais intervenue sur cette question, exprime sa désapprobation devant ce qui est ressenti comme un recul en termes de « démocratisation de la gestion des personnels ».

Pour lui, loin de

> « consister une pression préjudiciable à la liberté des délibérations, [cette présence] est le moyen indispensable pour que s'instaure une coopération efficace entre les diverses catégories d'enseignants-chercheurs. Depuis deux ans, une telle collaboration est de règle dans le cadre des UER. (…) Pour toutes ces raisons, le conseil transitoire de gestion de la faculté des lettres et sciences humaines de Besançon demande instamment à la direction des Enseignements supérieurs de revenir sur le veto qu'elle veut d'opposer la présence des assistants et maîtres-assistants à l'ensemble des délibérations des sections et groupes de sections du CCU »[126].

La mention d'une pratique antérieure de participation sans restriction des rangs B n'est pas documentée par les archives, puisque les procès-verbaux des séances du CCU des années 1960 n'ont pas pu être retrouvés. On en retrouve cependant la trace dans le projet de réforme du CCU présenté par le SNESup en 1967, qui contient une proposition dont on peut penser qu'elle correspond à l'officialisation d'une pratique coutumière dans la division des sciences : la participation de l'ensemble des élus aux débats concernant les personnes, le vote lui-même étant limité à ceux d'un rang au moins égal à celui de l'individu dont le cas est examiné[127].

Les opposants sont nombreux, et sans surprise se recrutent essentiellement parmi les professeurs. Au nombre de leurs arguments, on trouve la dénonciation d'une politisation des débats académiques, qui est également à l'œuvre dans la méfiance vis-à-vis du scrutin de liste. Dans une

---

[125] Une circulaire datée du 1er février 1971 précise d'ailleurs à l'intention des conseils provisoires des universités que les statuts sur les conseils définitifs ne peuvent pas prévoir moins de 50% de rang A.

[126] Motion établie lors de la séance du 10 juin 1970, à destination de la direction de l'enseignement supérieur ; AN 19770496/11.

[127] Projet de réforme du CCU et du Conseil de l'enseignement supérieur, présenté par le SNESup, 10 février 1967 ; AN 19770496/8.

note destinée au Premier ministre, Fernand Tessier, professeur à la faculté des sciences de Marseille, explique :

« Au nom de la nécessité proclamée de dépasser la loi d'orientation, ces élus [SNESup] se sont engagés, dans leur programme, à faire participer à toutes les délibérations du comité toutes les catégories qui y sont représentées. Autrement dit, les assistants seraient appelés à débattre du recrutement des professeurs et, à la limite, à voter pour ce recrutement. (…) Lors de ces réunions [des sections], et conformément à une tactique éprouvée, la question de la participation à tous les débats a été soulevée par les assistants. Il apparaît que, dans plusieurs sections, la chose aurait été admise, avec plus ou moins de netteté et d'enthousiasme. Une telle manière de procéder, si elle avait lieu, serait en violation flagrante avec le titre VI de la loi d'orientation. (…) On pourrait redouter en effet, vu le monolithisme du comportement du SNESup et ses tendances politiques, que ne soient désormais retenus que les candidats présentés ou soutenus par ce syndicat et dont la couleur politique serait jugée convenable, en ne considérant la valeur scientifique que comme élément accessoire. (…) En résumé, il est nécessaire d'empêcher cette pratique. Elle apparaît comme illégale et contraire à divers règlements d'administration (…), elle apparaît d'autre part comme dangereuse pour la valeur du recrutement et comme favorisant le noyautage politico-syndical »[128].

La direction de l'enseignement supérieur transmet le dossier pour avis au Conseil d'Etat. En septembre 1970, celui-ci réaffirme le principe selon lequel ne peuvent participer aux délibérations que les membres dont « le rang est au moins égal à celui que le candidat doit obtenir ou occupe après son recrutement ». Il précise ensuite que les membres d'un rang inférieur ne doivent pas, au risque d'entraîner la nullité de la décision, ne serait-ce qu'assister aux débats, que par leur seule présence ils pourraient influencer. S'appuyant sur cet arrêt, le directeur de l'enseignement supérieur, Jean Sirinelli, envoie une lettre aux présidents et vice-présidents du comité consultatif : « En conséquence, il y a lieu de remarquer notamment que lors de l'établissement des différentes listes d'aptitudes les représentants de la catégorie à laquelle appartient le candidat avant la nomination à laquelle la liste concernée donne vocation, ne peuvent ni participer, ni même simplement assister aux délibérations. Il est précisé que le non-respect de ces règles vicie la procédure. En conséquence, toutes les nominations et les promotions prononcées après les délibérations qui seraient intervenues irrégulièrement seraient entachées d'illégalité »[129].

Le SNESup à son tour sollicite le Conseil d'État au sujet d'une circulaire complémentaire de la direction de l'enseignement supérieur qui prescrit que le maître-assistant désigné comme membre du bureau n'a pas plus le droit que

[128] Note de F. Tessier, professeur à la faculté des sciences de Marseille sur le fonctionnement du Comité consultatif des universités, adressée au premier ministre et transmis au ministère de l'Éducation nationale, 19 juin 1970 ; AN 19770496/10.
[129] Lettre de J. Sirinelli, le 22 septembre 1970, souligné par l'auteur : AN 19770496/10.

les autres maîtres-assistants d'assister aux délibérations concernant la liste d'aptitudes à l'enseignement supérieur. Le Conseil d'Etat déboute le syndicat de sa demande dans un arrêt du 28 avril 1972, au motif que cette liste est utilisée pour recruter des enseignants qui sont affectés temporairement sur des postes de maîtres de conférences, et qui donc se trouvent dans une position hiérarchiquement supérieure à celle des maîtres-assistants. La lecture strictement réglementaire de l'article 31 de la loi d'orientation s'est donc imposée et elle n'est pas remise en cause par les textes qui se succèdent jusqu'à aujourd'hui, dans lesquelles la restriction est systématiquement rappelée.

A la recherche des statuts

La question des statuts des universitaires devient également incontournable, et ouvre une séquence d'une dizaine d'années de débats et de conflits. La première raison en est technique : elle impose de mettre en conformité les statuts des universitaires avec le cadre général de la fonction public élaboré en 1959 et donc de définir des instances et les procédures conformes au droit général ou d'en préciser le caractère dérogatoire. L'un des aspects concerne les commissions paritaires des personnels—qui, dans les autres corps de la fonction publique, voient siéger de concert représentants des personnels et de l'administration. Concernant les corps universitaires, une tentative est faite de mettre en place ce type d'instance en 1977, mais elle est repoussée par les syndicats qui estiment ne pas y bénéficier d'une représentation correcte, et finalement, les universitaires confirment leur statut dérogatoire : les instances qui les régissent ne seront pas paritaires, et le seul jugement par les pairs est confirmé comme étant la règle[130]. Finalement, le décret de 1979, qui substitue au CCU un Conseil supérieur des corps universitaires [CSCU], précise à propos de cette instance qu'elle « exerce à leur [les corps universitaires] égard les attributions dévolues aux commissions administratives paritaires par les articles 19 et 28 de l'ordonnance du 4 février 1959 »[131], relatifs au recrutement et à l'avancement.

La seconde raison prend naissance dans le double mouvement de croissance très rapide des effectifs et de complexification des situations individuelles qui résultent de la multiplicité des statuts. Si les chaires ont disparu, leurs titulaires sont toujours en poste, aux côtés des professeurs sans chaire et des professeurs titulaires à titre personnel, dans une grande

[130] Un comité technique paritaire central des personnels enseignants titulaires de statut universitaire du ministère de l'éducation nationale est créé en février 1982, compétent exclusivement « pour l'élaboration ou la modification des règles statutaires » ; *Le Monde*, 11 février 1982.

[131] Décret n° 79-684 relatif au Conseil supérieur des corps universitaires, 9 août 1979.

confusion sur la hiérarchie réelle ou implicite qui pourrait procéder de la disparition des distinctions réglementaires[132]. Comme nous l'avons déjà souligné, les différences entre les professeurs et les maîtres de conférences s'amenuisent, ce qui a conduit à leur fusion dans le collège électoral du CCU. Les maîtres-assistants pour leur part constituent un corps plus cohérent, même si ceux qui dépendent des facultés de droit bénéficient d'un statut particulier. Mais ce sont surtout les assistants qui sont pris pour exemple quand on veut mettre en évidence l'hétérogénéité des situations : ceux de lettres sont généralement agrégés du secondaire, et donc titulaires détachés ; ceux de sciences sociales souvent contractuels sur plusieurs années ; en sciences, les deux situations sont possibles ; enfin en droit, il s'agit de contrats annuels. A ces différences statutaires s'ajoutent les tensions sur les carrières, les postes de maîtres-assistants, de maîtres de conférences et de professeurs n'étant pas en nombre suffisant pour permettre une progression au plus grand nombre, d'autant plus que les recrutements massifs des années 1960 ont contribué à rajeunir l'ensemble des corps. Il s'ensuit des situations complexes, comme celle des « chargés d'enseignement » qui occupent des postes de maîtres de conférences sans en avoir le titre, et sans forcément être docteurs : ils sont techniquement rattachés aux rangs A, tout en ayant les droits des rangs B.

Censées réguler les corps et les progressions, les listes d'aptitude se révèlent finalement être des instruments de pression. En effet, l'inscription sur la liste confère une certification mais n'assure pas un poste, la nomination se faisant dans un second temps en fonction des postes vacants. Elle est pourtant ressentie comme une forme d'engagement à la possibilité de poursuivre une progression de carrière. Les sections du CCU ont généralement envisagé leurs responsabilités en matière d'inscription sur les listes comme une simple opération de certification des candidats, ce qui a eu pour conséquence la croissance continue du nombre des inscrits, en particulier sur la liste d'aptitude aux fonctions de maîtres-assistants (LAFMA), sur laquelle un grand nombre d'assistants attendent leur tour. Sans limite de validité, ces inscriptions finissent par créer un groupe nombreux et d'autant plus revendicatif que les créations de postes de maîtres-assistants sont limitées. Le SNESup déclare ainsi qu'en 1969, il y a 3 300 assistants en sciences inscrits sur la LAFMA[133], argument qu'il met régulièrement en avant pour réclamer des créations de postes. Françoise Mayeur donne des chiffres

[132] Dans ces conditions, il devient très difficile de procéder aux nominations, comme le font remarquer au directeur de l'enseignement supérieur les membres de la division des sciences du CCU. Procès-verbal de la séance du 20 juin 1969, AN 19770496/7.

[133] « La situation de l'université vue par deux syndicats : pas de débouchés pour les assistants des facultés des sciences », *Le Monde*, 30 octobre 1969.

compilés pour l'année 1973 qui font bien apparaître la forme de la pyramide[134] :

	1960	1967	1973
PR	1 969	2 696	4 743
MCR	2 422	4 438	5 503
MA	2 129	6 513	12 276
A	3 495	12 519	18 071

C'est dans la perspective de limiter la tension sur les listes et leurs usages revendicatifs potentiels que l'administration décide d'introduire dans le décret de 1972 la notion de contingentement des inscriptions, mais fait rapidement marche arrière. Les listes continuent donc de croître régulièrement, et de fournir des arguments numériques à la dénonciation de la situation de blocage des carrières, jusqu'à la décision brutale d'Alice Saunier-Séité, secrétaire d'État aux Universités, de les supprimer purement et simplement en 1979 dans un contexte de bras de fer avec les universitaires de gauche.

La dispersion et la multiplicité des situations et des statuts, le problème du blocage des carrières et celui particulièrement aigu des assistants tissent donc la toile de fond des débats des années 1970. La question de la production de nouveaux statuts est fortement contrainte par la nécessité de prendre en compte les tensions démographiques, faisant de la création de postes et de la question des assistants non titulaires les éléments récurrents autour desquels s'articulent les discussions. Un premier groupe de travail (qui semble informel) est mis en place entre la direction de l'enseignement supérieur et les syndicats durant l'hiver 1972-1973 avec comme objectif de proposer les cadres généraux dans lesquels se couleront les nouveaux statuts[135]. Un consensus semble s'être fait assez rapidement sur la simplification à deux corps des titulaires (professeurs et maîtres-assistants)[136]. Le SNESup et le SGEN mettent en avant la proposition d'un corps d'assistants sur contrat à durée fixe, formés dans des instituts préparatoires, qui pourront à l'issue de leur contrat choisir entre l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire[137].

---

[134] Françoise Mayeur, « Les carrières de l'enseignement supérieur en France depuis 1968 », *in* Claude-Isabelle Brelot et Jean-Luc Mayaud (dir.), *Voyages en histoire. Mélanges offerts à Paul Gerbod*, Annales littéraires de l'université de Besançon, n° 550, 1995, p. 75.

[135] La Conférence des présidents d'université n'a pas souhaité participer aux discussions, estimant qu'elles ne relevaient pas de ses compétences ; Charles Mercier, *Autonomies, op. cit.*, p. 200.

[136] « Les discussions entre le ministère et les syndicats sont interrompues », *Le Monde*, 14 février 1973.

[137] Le SNESup avait développé des propositions dans ce sens dès 1967-1968.

La question des assistants non titulaires s'impose comme le nœud dont la non résolution préalable empêche la poursuite des discussions sur les statuts ; à partir de 1975, le SNESup et le SGEN s'engage dans un combat pour leur titularisation systématique[138]. Le décret du 20 septembre 1978 permet leur recrutement direct par le recteur et les assimile en quelque sorte aux professeurs de lycée. La nomination de Saunier-Séïté marque le pas quant aux politiques d'intégration des plus fragiles et renforce le pouvoir des plus puissants.

En parallèle, ou peut-être en appui, deux rapports consacrés à la question du personnel universitaire marquent la période 1968-1984, date à laquelle les nouveaux décrets seront finalement promulgués : celui de Francis de Baecque (conseiller d'Etat) réalisé à la demande de Joseph Fontanet, ministre de l'Éducation nationale en juillet 1973[139] et celui de Jean-Louis Quermonne (alors professeur à l'IEP de Paris) à la demande d'Alain Savary, ministre de l'Éducation nationale en juin 1981[140]. La lettre de mission du rapport de Baecque donne une bonne idée de la nature de la commande ministérielle :

> « Je souhaiterais que votre mission portât sur la situation de tous les personnels de l'enseignement supérieur : aussi bien les personnels de rang magistral que les assistants et les maîtres assistants ; aussi bien les personnels des disciplines scientifiques et littéraires que ceux des disciplines juridiques et médicales. Je souhaiterais également que soient étudiés tous les éléments statutaires concernant ces personnels (conditions de recrutement, d'avancement, durée des services, situation indiciaire, etc…). L'ampleur de cette tâche n'entraîne pas à mes yeux la nécessité d'aboutir à un texte unique ni à un régime uniforme pour les différents personnels et les différentes disciplines. Il vous appartiendra d'apprécier la part de souplesse et de diversité qui paraîtront nécessaires pour préserver l'autonomie des universités et les caractéristiques des disciplines scientifiques ».

Celle de Jean-Louis Quermonne ne diffère pas fondamentalement. Il est intéressant de proposer une lecture croisée de ces deux textes, sachant que la situation n'évolue pas vraiment dans l'intervalle, malgré quelques modifications en 1979, sur lesquelles nous reviendrons par la suite. Les deux rapports sont convergents sur un certain nombre de constats, dont le principal est l'incurie dont a fait preuve l'État sur cette question des statuts des universitaires. Tous deux relèvent

---

[138] Mérindol Jean-Yves, « Les universitaires et leurs statuts depuis 1968 », *Le Mouvement Social*, n° 233, 2010, p. 72.

[139] Francis de Baecque, *La situation des personnels enseignants des universités. Éléments de réflexion pour une réforme*, La Documentation française, 1974. Désormais Rapport de Baecque.

[140] Jean-Louis Quermonne, *Étude générale des problèmes posés par la situation des personnels enseignants universitaires*, Ministère de l'Éducation nationale, 1981. Désormais Rapport Quermonne.

- des réglementations incomplètes, « ou rédigées de telle sorte qu'elles permettent des interprétations diverses » [Rapport de Baecque, p. 8.] ;
- des « pratiques en marge de la loi, voire même en contradiction totale avec les textes » , et en conséquence la multiplication des « questions particulières » [Rapport de Baecque, p. 8.] ;
- tous éléments qui favorisent le « caractère contentieux » de la situation [Rapport Quermonne, p. 9] ;
- une pratique en contradiction avec la loi générale, puisque qu'il y a obligation de mettre en place des statuts, certes dérogatoires, mais néanmoins en conformité avec le statut général de la fonction publique de 1959.

Mais aussi une gestion hasardeuse qui produit des effets délétères :
- l'absence de coïncidence entre le nombre d'emplois et le nombre de titulaires ; de trop nombreux « faisant fonctions », détachés sur un poste de MCF par exemple ;
- une prime au local : des recrutements sans mobilité.
- Le désordre et l'arbitraire désespèrent tout le monde

L'un et l'autre insistent sur un paradoxe : si la situation apparaît d'une effroyable complexité et génératrice de souffrances et de risques pour la qualité future de la profession, elle est pour autant très difficile à résoudre. La réforme va en effet « bouleverser des situations de fait auxquelles les intéressés sont attachés, faute pour eux, peut-être d'apprécier les effets de ce que l'on pourrait leur proposer en échange ; il n'est pas réaliste, de plus, d'ignorer la résistance au changement qui se manifeste partout et qui est sans doute accrue dans l'université par son manque d'ouverture sur l'extérieur » [de Baecque, p. 9]. Si l'urgence est à la gestion immédiate, il faut donc envisager les modalités selon lesquelles vont se faire les transformations, et donc attacher de l'importance non seulement au fond de la solution proposée mais à la procédure de sa mise en œuvre. Il convient de distinguer différents problèmes :
- la question des vacataires (en particulier des assistants non titulaires) a pris de l'importance les années passant ; rapidement évoquée par de Baecque, elle est cruciale pour Quermonne, mais comme une situation de crise temporaire à traiter comme telle ;
- l'harmonisation des statuts passe par une simplification à deux corps qui rejoint le modèle déjà discuté entre les syndicats et la direction de l'enseignement supérieur[141] ;
- une question centrale est bien mise en avant : la nature de l'articulation entre les universités et les instances centrales, dans un contexte

[141] Le SGEN commence à se prononcer en faveur d'un corps unique dans la seconde moitié des années 1970. Nous y reviendrons par la suite.

croissant de l'autonomie des premières et d'un corps d'Etat de fonctionnaires. De Baecque parle de « quadrature du cercle » [p. 10] et Quermonne de « problème théorique difficile » [p. 9].

La simplification envisagée consiste en la reconstitution de deux corps de titulaires, à la fois autonomes et organisés hiérarchiquement : les professeurs et les maîtres-assistants. Quermonne préfère la qualification de maître de conférences, « plus élégante » que celle de « professeur-assistant » et moins porteuse d'une sémantique de la soumission que celle de maître-assistant (rapport Quermonne, p. 42). Chacun des deux corps dispose d'une échelle complète, permettant d'y poursuivre une carrière jusqu'à la retraite dans de bonnes conditions salariales, puisqu'il est bien précisé que tous les maîtres de conférences ou maîtres-assistants ne sont pas destinés à devenir professeurs, certains « étant appelés à renforcer leur option pédagogique et à rester jusqu'à la fin de leur carrière maîtres de conférences ». Si Quermonne discute la perspective d'un corps unique, soutenue à l'époque par le SGEN et une partie du SNESup, il s'y déclare peu favorable car il réduit les possibilités de carrière, et « l'occasion de se remettre en question » qui est à l'origine du changement de corps [rapport Quermonne, p. 38]. En complément des titulaires, dans la perspective de ce que l'on peut désigner sous le terme de relève scientifique, un corps de contractuels engagés pour des périodes de 4-5 ans ; et le recours possible (voire souhaitable) à des vacataires, en particulier sur des profils non strictement académiques.

Les deux rapports insistent à plusieurs reprises sur l'immobilisme et le conservatisme du monde académique, et font des propositions dans la perspective de le redynamiser. L'une concerne directement les universitaires, puisqu'il s'agit d'introduire une obligation de mobilité géographique pour être recruté comme professeur [de Baecque, p. 15 : Quermonne, p. 35]. L'un et l'autre appellent également à trouver les moyens d'une plus grande ouverture de l'université sur le monde : en accueillant parmi le corps enseignant des non universitaires et en permettant aux universitaires d'exercer des tâches dans le monde hors université.

Reste le problème le plus urgent, à savoir la gestion des à-coups géographiques et de la masse des non titulaires, que Quermonne qualifie de « prolétariat intellectuel » [p. 40]. Le problème posé par cette pyramide professionnelle hypertrophiée à la base doit être envisagé dans la durée, selon une perspective planificatrice. Il ne s'agit pas en effet d'hypothéquer l'avenir en bloquant toute possibilité de recrutement sur les vingt années suivantes du fait d'une titularisation massive des assistants. La question est évoquée à la fin du rapport de Baecque, dans un contexte où elle semble n'être encore qu'une anticipation à moyen terme, alors qu'elle s'impose comme urgence dans le rapport Quermonne. Celui-ci n'hésite pas à proposer des mesures fortes : anticipation du recrutement des années 1990 (période de départs en

retraite des personnels recrutés dans les années 1960) dès les années 1980, avec lissage annuel ; planification et effort budgétaire sur une première période d'une dizaine d'années. Au prix de cette dépense par anticipation, il sera possible de conserver un flux régulier de recrutements. L'intégration des hors-statuts se fera de la façon la plus diversifiée possible, afin de permettre de ne pas les intégrer tous dans le corps des maîtres-assistants (ou maîtres de conférences) : réorientation vers le secondaire, vers l'administration de l'éducation…

La discussion plus générale sur la question du devenir des assistants non titulaires met en évidence deux conceptions opposées de la profession académique : pour les uns, profession construite selon une logique agonistique, elle a pour fonction de choisir les meilleurs dans un contexte de concurrence naturelle et d'émulation ; pour les autres, il s'agit d'un métier, certes spécifique du fait de l'exercice d'une activité de recherche en plus de celle d'enseignement, mais qui peut être assuré par des individus au profil plus homogène. On pourrait schématiser les deux représentations de la profession en opposant un idéal mertonien à un idéal de justice sociale. Elles résonnent par ailleurs avec les débats relatifs aux fonctions sociales de l'université, tels qu'ils commencent à se structurer dans le contexte de sa massification, opposant les partisans d'une ouverture sociale prise en charge par des universités de masse et partisans d'un accroissement de la compétitivité internationale par le biais d'universités spécialisées. Si l'on se réfère au paragraphe *supra* qui décrit la structuration des clivages internes à la profession consécutifs à sa croissance et à l'élargissement de sa base sociale de recrutement sur le mode d'une coexistence entre des héritiers et des nouveaux venus, on comprend aisément les fondements sociaux à cette opposition discursive, et de fait politique[142]

En effet, l'un des enjeux de la question des statuts et surtout des modalités de sa résolution prend naissance dans les caractéristiques de ceux qui ont été recrutés en grand nombre à partir des années 1960. Cette ouverture sociale déjà évoquée a permis à des individus moins dotés de propriétés scolaires que leurs prédécesseurs d'accéder à des postes d'enseignants du supérieur à un moment bien précis de l'histoire universitaire[143]. Leur afflux brutal suscite *a posteriori* deux types de critiques, qui se complètent dans un contexte où les carrières sont bloquées et beaucoup de ces néo-universitaires sont maintenus dans des positions subalternes.

La première porte sur leur médiocrité supposée. Ainsi, pour Georges Vedel, ancien doyen de la faculté de droit de Paris, « le problème s'est

[142] Pierre Bourdieu, dans *Homo Academicus*, décrit le profil de ces nouveaux universitaires, nombreux dans les sciences sociales en plein essor et explicite les conditions de leur mobilisation autour de Mai 68.

[143] Dans un article du *Monde*, Frédéric Gaussen, indique que l'on devenait assistant, dans les années 1960, avec une simple licence, quand dans les années 1970 une thèse de 3e cycle est requise ; F. Gaussen, « Une course d'obstacle », *Le Monde*, 13 février 1973.

essentiellement posé parce qu'en 1968, la multiplication des postes a obligé à des recrutements hâtifs et de mauvaise qualité. Ce sont, le plus souvent, les assistants recrutés dans ces mauvaises conditions qui se sont montrés incapables de faire des thèses et d'accéder à des postes supérieurs »[144]. Cette rhétorique est particulièrement développée dans le cadre d'une défense de la politique Alice Saunier-Séité à l'encontre des assistants non titulaires en 1978, qui vise à ne pas les réemployer. Mais c'est surtout la question des risques de stérilisation de la génération suivante qui constitue un argument fort. Georges Vedel, à l'occasion de la demande de titularisation massive des assistants, exprime crument ce qu'il estime être le risque principal : « Cette revendication, si elle était satisfaite aboutirait à faire des médiocres, l'élément le plus permanent de l'Université et à bloquer les possibilités d'emploi des étudiants plus jeunes et plus méritants »[145]. Cette préoccupation est convergente avec celles de Quermonne, qui de façon moins brutale pose la même question. Si elle s'impose tout particulièrement à la fin des années cinquante, du fait de la masse numérique concernée (plus de 10 000 personnes), on retrouve ici une rhétorique classique des périodes de recrutement ouvertes, généralement utilisée par ceux qui ont réussi dans un contexte de recrutement fermé. Ainsi, Marcel Roubault, professeur à la faculté des sciences de Nancy, déplorait en 1957 que « les listes dites d'aptitude pour l'enseignement dans nos facultés se garnissent progressivement d'hommes que l'on eût tout juste acceptés dans l'enseignement secondaire il y a peu d'années encore. Certains de nos collègues sont pour la sévérité, d'autres pour la facilité »[146].

Une nouvelle donne : les universités entrent en jeu

Un autre élément du contexte est à l'origine d'un second objet de discussion relatif à la définition des conditions d'exercice de la profession universitaire. La loi d'orientation du 12 novembre 1968 a créé des universités pluridisciplinaires disposant d'une autonomie administrative (titre III), pédagogique (titre IV) et financière (titre V). Mais la nature, et surtout les modalités pratiques, de cette autonomie ne sont pas véritablement définies par un texte qui reste d'ordre très général. Cette indétermination s'explique à la fois par le contexte d'urgence dans lequel est préparée la loi[147] et par l'absence de consensus autour de la notion. Si l'université, entendue dans son sens historique, peut se définir comme la communauté des enseignants qui la composent, l'autonomie est d'abord celle de la profession face aux autres

[144] Georges Vedel, « Les enseignements de l'expérience française d'autonomie et de participation », art. cit., p. 21.
[145] *Ibid.*
[146] *Le Monde*, 20 novembre 1958.
[147] Bruno Poucet et David Valence (dir.), *La loi Edgar Faure. Réformer l'université après 1968*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2016.

pouvoirs. Comme la décrit Georges Vedel en 1979 : « Le système antérieur à 1968 était donc caractérisé par une autonomie prenant les formes de l'autogestion [...] de type aristocratique [...] et non politisée »[148]. Au contraire, dans l'esprit des réformateurs engagés en faveur de la promotion de l'autonomie des universités depuis les années 1950 sur le modèle des universités nord-américaines, il s'agit plutôt d'une modalité de gestion d'une organisation, l'université étant entendue comme un collectif de travail et de production au-delà de ses seuls salariés. Opposer autonomie des universitaires comme corps professionnel et autonomie des universités comme organisations prend de plus, dans le contexte français, un caractère particulier[149] : les universitaires forment un corps de fonctionnaires, dont l'employeur est l'État, qui sont régis par des règlements nationaux et gérés par une instance centrale. Ils exercent leur activité dans des structures faiblement organisées, elles-mêmes soumises à une étroite tutelle centralisée, qui contrôle l'essentiel de l'activité et en règle les modalités[150]. Telle est la situation en 1968 quand la loi d'orientation introduit une rupture sémantique majeure en instituant des universités autonomes. Je ne reviendrai pas en détail sur les limites de cette prise d'autonomie ni sur les causes de ces limites, qui ont fait l'objet de travaux récents[151], mais je me pencherai plus en détail sur les aspects qui concernent directement la profession universitaire.

Rien dans la loi d'orientation de 1968 ne précise la relation entre l'établissement d'exercice et son corps enseignant qui fait l'objet du titre VI. C'est au travers des réformes du CCU que la réflexion s'engage, en particulier sur la question du recrutement, dont on a vu au chapitre 3 qu'il était l'élément déterminant de la relation complexe entre le centre et les périphéries du système. Si l'idée d'abandonner le mode de gestion centralisé des universitaires qui prévalait jusqu'alors n'est jamais évoquée (ou très furtivement, comme mentionné *supra* à propos des statuts), le consensus est moins fort sur la nature du lien qu'il doit entretenir avec les nouvelles universités autonomes. Différents acteurs, aux intérêts divergents, interviennent sur la question. On peut facilement identifier une position plutôt favorable au renforcement des pouvoirs des universités de la part de la Conférence des présidents d'université (CPU) mise en place en 1971 ; et à l'inverse, on observe des résistances à cette évolution chez les représentants syndicaux qui déploient leurs activités dans le cadre de corps nationaux. La position défendue, ou au moins privilégiée au moment des arbitrages, par le directeur de l'enseignement supérieur est plus fluctuante. Autant Pierre

---

[148] Georges Vedel, « Les enseignements de l'expérience française d'autonomie et de participation », art. cit., p. 12.

[149] Catherine Paradeise, « Autonomie et régulation : retour sur deux notions clefs », *in* Thierry Le Bianic et Antoine Vion (dir.), *Action publique et légitimité professionnelle*, Paris, LGDJ, 2008, p. 194-200.

[150] Christine Musselin, *La longue marche des universités*, Paris, PUF, 2001.

[151] *Ibid.*, et Charles Mercier, *Autonomie, op. cit.* ; et Arnaud Desvignes, *Vers l'autonomie des universités en France, op. cit.*

Aigrain s'était prononcé en faveur d'une autonomie accrue, se plaignant de devoir arbitrer des « affaires qui ne devraient concerner que les établissements »[152], autant Jean Sirinelli, directeur de l'enseignement supérieur entre 1968 et 1972, s'efforce au contraire d'interpréter la loi Faure dans une logique de restriction de l'autonomie, en se montrant méfiant vis-à-vis des décisions que pourraient prendre les universités[153]. On pourrait y voir un principe d'opposition construit sur la divergence sciences/lettres, dont ils incarnent l'un et l'autre un archétype.

La première discussion se produit au moment de la mise en place du contingentement des listes d'aptitude en 1973. Il produit automatiquement une restriction du champ d'action des universités, qui doivent choisir leurs maîtres de conférences et leurs maîtres-assistants dans une liste limitée. La Conférence des présidents d'université critique une mesure qui les prive de marge de manœuvre et nuit à l'autonomie, tout en réaffirmant dans le même temps l'absolue nécessité d'un filtre national destiné à lutter contre le localisme et le « particularisme »[154]. Cette contradiction se retrouve à de nombreuses occasions, chez des interlocuteurs différents, et de façon si naturelle que rares sont ceux qui relèvent le paradoxe qu'il y a à mettre en doute le professionnalisme de comités de spécialistes des universités composés des mêmes individus que les sections du CCU[155]. Une même personne aurait donc, selon les circonstances dans lesquelles s'exerce son jugement (local versus national), un comportement vertueux ou délictueux. Lorsque la procédure s'inverse, en 1979, après la suppression des listes d'aptitudes, la CPU est encore plus critique : désormais, les universités choisissent en première intention et le CSCU (qui a succédé au CCU) valide ou invalide leur choix, disposant de ce fait d'un véritable pouvoir de véto[156].

Le second volet de cette réflexion se concentre sur les modalités d'intervention des établissements dans les carrières. Le constat d'une diversification croissante des tâches assumées par les universitaires, en particulier de nature administrative et entrainant des carrières très différentes, mais aussi la prise en compte de situations très diverses en termes de taux d'encadrement (4 fois plus d'étudiants en droit qu'en sciences, les lettres se situant entre les deux) ouvrent des discussions sur la possibilité

---

[152] « Il faut décloisonner les facultés organiser des "départements" et préciser le rôle des professeurs nous déclare M. Pierre Aigrain », *Le Monde*, 3 août 1967.

[153] Charles Mercier, *Autonomie, op. cit.* p. 26 *sq.*

[154] Les exemples sont nombreux de cette méfiance intrinsèque. Ainsi, dans une lettre à la direction de l'enseignement supérieur, dans laquelle il s'inquiète des retards pris dans la convocation du CCU en 1969, le président de la section de biologie du CCU (P. Chouard), explique pour justifier son insistance : « Laisser les facultés plus ou moins autonomes sans le minimum de sauvegarde du niveau de compétence à exiger des candidats équivaudrait à laisser s'établir très vite d'injustes ou même d'intolérables distorsions dans les niveaux de recrutement du corps enseignant », 18 avril 1969 ; AN 19770496/9.

[155] Frédéric Gaussen, « Le retour des mandarins », *Le Monde*, 14 février 1973.

[156] Cf. Erhard Friedberg et Christine Musselin, « L'université des professeurs », *Sociologie du travail*, n° 4, 1989, p. 457.

d'une modulation des services, gérée de façon négociée entre l'universitaire et son établissement[157]. La loi d'orientation ne semble pas s'y opposer, puisqu'elle prescrit (article 30) une répartition concertée des charges entre les enseignants. C'est alors la nature de la profession universitaire qui est interrogée. Les débats se structurent autour d'une question simple : les universitaires sont-ils autre chose, ou plus, que des enseignants-chercheurs. Les réponses varient : on voit ainsi René Rémond en chaleureux partisan d'une prise en compte totale des investissements contre la position du syndicat Autonome qui refuse que les tâches administratives ne viennent concurrencer les activités légitimes. La question des promotions vient redoubler les interrogations : sur quels critères, sur la base de quelles informations va-t-on attribuer des changements de grade ou la classe exceptionnelle ?

Les rapports de Baecque et Quermonne s'affrontent à la question et proposent des solutions. Dans ses propositions, F. de Baecque insiste sur la possibilité de ménager les deux autonomies : les universités sont libres de choisir qui elles veulent parmi les candidats sur les listes d'aptitude, mais si l'un d'entre eux n'est recruté par aucune d'entre elles, alors l'État peut décider de son affectation ; par ailleurs, et dans le respect du statut national, il pourrait y avoir des marges d'appréciation laissées aux universités quant aux primes ou promotion par exemple. De son côté, J.-L. Quermonne n'analyse pas la situation comme une simple antinomie mais aussi comme le produit d'une tension induite par l'évolution contextuelle : « lorsqu'il y a vingt ans le nombre des enseignants exerçant dans les universités était encore inférieur à 8 000, le choix restait ouvert entre une gestion centralisée et une gestion décentralisée de leurs corps. Quand aujourd'hui, il dépasse 40 000, seule la déconcentration et la décentralisation de cette gestion peuvent tendre à l'efficacité » (p. 18). Il propose d'articuler une politique planificatrice générale gérée de façon centralisée et une gestion décentralisée (p. 23), dans laquelle le CCU se porterait garant à l'issue de la procédure de choix par les universités. Par ailleurs, ces dernières se voyant confier une responsabilité d'interprétation quant aux services des enseignants (article 30 de la loi d'orientation), il propose que les conseils d'UER établissent des décharges d'enseignement (liées à la recherche ou à des charges administratives) (p. 45).

L'enjeu est de trouver une solution permettant d'articuler l'existence de deux principes contradictoires : la centralisation de la décision et l'autonomie, qui s'incarnent dans des instances, le CCU d'une part, les instances des établissements (commissions de spécialistes et conseil scientifique) d'autre part. Jamais la possibilité de ne pas recourir à une forme de certification/contrôle centralisé n'est évoquée, malgré les critiques nombreuses dans les deux rapports quant au mode de fonctionnement de

[157] Frédéric Gaussen, « Nos trois heures ! », *Le Monde*, 15 février 1973 ; Guy Herzlich, « Les universités inégales », *Le Monde*, 25 juin 1976.

l'instance : quand F. de Baecque suggère que l'inscription sur la liste d'aptitude aux fonctions de maître-assistant se fasse à l'issue de deux rapports et d'une audition, il précise que « cette mesure atténuera le caractère secret de la procédure » [de Baecque, p. 18]. Le CCU est avant tout « le garant de la qualité des maîtres » [de Baecque, p. 25] et de leur indépendance. Il est donc une pièce essentielle dont il s'agit d'accroître l'efficacité : il faut le spécialiser dans la dimension « garantie » de certification, ne lui laisser que les promotions de grade (et non d'échelon). Quermonne de son côté souligne « un scepticisme généralisé » quant à la validité des modes de recrutement, sans préciser ce qu'il entend par là (p. 20). Francis de Baecque marque sa préférence pour le conseil de l'université, seul à même de produire une vision informée du collectif qu'il représente et de ses besoins, le CCU ayant le dernier mot dans une perspective de garantie du choix initiale. Jean-Louis Quermonne va plus loin en préconisant de réformer les commissions de spécialistes pour les ouvrir davantage à l'extérieur et mieux les paramétrer sur le plan des disciplines. Elles auraient la charge de tout le travail préparatoire et de classement, avec arbitrage de la part du conseil scientifique de l'université avant transmission au CCU pour les professeurs, sans validation du CCU pour les maîtres de conférences, prérogatives exclusives des universités. Quermonne estime par ailleurs que ce dernier est trop atomisé et trop politisé. Il veut revenir au ¾ rang A, ¼ rang B de 1969, passer à un scrutin plurinominal dans lequel les syndicats pourraient présenter des listes, limiter à un seul mandat, nommer des chercheurs.

On observe une rupture notable dans les modes d'articulation entre le centre et la périphérie. A la cogestion relative et construite sur un consensus piloté par les doyens parisiens se substitue une formalisation et une coupure nette entre deux espaces distincts du pouvoir académique : d'une part les membres du CCU, d'autre part les présidents d'université et les commissions de spécialistes locales. La relation oscille tout au long des années 1980, avant que ne s'impose définitivement l'ordre qui prévaut actuellement du libre choix des universités sur des listes larges préalablement établies.

Les années 1970 marquent une transition en plusieurs étapes, qui modifient les équilibres au sein de la profession et remettent en cause le monopole des mandarins traditionnels, conçu sur le modèle du « patron et son cercle », autour de grandes figures comme Marc Zamansky, Pierre Renouvin ou encore Pierre Chaunu. Bien que multipositionnés au sein de l'institution « enseignement supérieur », souvent encore maîtres des carrières et conseillers du ministère, ils doivent cependant s'accommoder des effets de la croissance, des transformation morphologiques de la profession et des

tensions sociales qu'elles génèrent[158]. Les syndicats prennent davantage de place, en particulier ceux qui défendent les rangs B contre le pouvoir mandarinal. S'ils doivent parfois subir des retournements de situation qui restituent aux rangs A la plus grande partie de leur pouvoir, c'est de façon temporaire, les transformations majeures n'étant pas remises en question sur le long terme. Ainsi, l'épisode 1979-1981 ne constitue-t-il qu'un retour limité dans le temps au mode de fonctionnement antérieur.

Alice Saunier-Séité, qui succède en janvier 1976 à Jean-Pierre Soisson au secrétariat d'Etat aux universités, mène une politique souvent qualifiée d'autoritaire et de conservatrice, au sens où elle entend restaurer le pouvoir des professeurs mis à mal par la loi d'orientation de 1968. Après une politique très dure à l'égard des assistants non titulaires, une série de décrets pris le 9 août 1979 modifie les équilibres antérieurs au bénéfice des rangs A, répondant au souhait du syndicat Autonome[159] : la fusion des corps des maîtres de conférences et de professeur (décret 79-683) et la modification des équilibres au sein du CSCU (qui remplace le CCU, décret 79-685) au profit de ce nouveau corps d'une part, et au sein des commissions de spécialistes des universités d'autre part, renoue avec la situation des années d'avant 1968. La nouvelle instance, le CSCU, se voit par ailleurs dotée d'un pouvoir d'arbitrage plus fort : les listes d'aptitudes sont supprimées, et remplacées par un concours sur titre en deux étapes. Le conseil de l'université où se trouve le poste disponible choisit un candidat (et en classe entre 1 et 3) et le CSCU valide ou invalide et reclasse la proposition de l'université. Les tensions se multiplient et les dénonciations de pratiques de « règlements de comptes » ou des « chasse aux innovateurs »[160] se multiplient. L'une des explications récurrentes au comportement volontairement conservateur dont feraient montre les sections du CSCU tient à la nomination massive d'enseignants proches du syndicat Autonome qui en profiteraient pour régler leurs comptes avec leurs opposants de la dernière décennie, et en particulier les membres du SNESup et du SGEN[161]. Enfin, la Loi Sauvage du 21 juillet 1980 modifie les équilibres au sein des conseils d'université, en assurant aux rangs A leur contrôle.

---

[158] Lors d'une discussion, Pierre Verschueren m'a fait remarquer que la position de domination était à son sens moins marqué en en sciences qu'en lettres, en particulier pour les fonctions temporelles du type doyennat.

[159] Pascal Arrighi, « Le statut des personnels enseignants », *La Nouvelle Revue des Deux Mondes*, novembre 1979, p. 396.

[160] Serge Bolloch, « Le retour des défenseurs de la toge. Des enseignants s'inquiètent des conditions de désignation des professeurs d'université », *Le Monde*, 10 avril 1981.

[161] Jean-Louis Quermonne lui-même fait mention dans son rapport de situations de règlement de compte non académiques.

Le statut de 1984

L'arrivée des socialistes au pouvoir en mai 1981, qui entraîne une rupture en profondeur avec la politique universitaire d'Alice Saunier-Séité, est saluée par toute une partie du corps enseignant et pas seulement par les affiliés aux syndicats de gauche[162]. Un article du *Monde* du 19 mai 1981 décrit le soulagement et les attentes au travers de l'exemple de l'université de Rennes II, dont le président avait démissionné quelques mois auparavant pour dénoncer la loi Sauvage et ses conséquences sur la composition des conseils. Les deux syndicats de gauche se rassemblent pour porter des revendications communes auprès du nouveau gouvernement[163]. Des « états généraux pour la défense des formations supérieures » organisés par le SNESup ont lieu à Paris à la fin du mois de mai. En septembre, la loi Sauvage est annulée et les modalités propres à la loi d'orientation de 1968 s'imposent à nouveau dans la composition des conseils. Lors de la réunion du CNESER, le ministre de l'Éducation nationale Alain Savary fixe les priorités de travail de son ministère, parmi lesquelles une nouvelle loi d'orientation et l'élaboration de statuts du personnel, annonçant qu'il est partisan d'un travail en négociation avec les syndicats[164]. Reste la question épineuse des titularisations et du blocage des carrières, à laquelle les réponses ne semblent pas assez rapides aux syndicats qui organisent des grèves sporadiques, durant l'hiver 1981-1982[165], avec un mot d'ordre constant de titularisation des assistants. Cette revendication accompagne la totalité de la discussion autour des statuts. En novembre 1982, le SNESup réclame encore vigoureusement que le gouvernement « adopte des mesures spécifiques de réparation [du préjudice subi] »[166], malgré une loi de Finance qui a prévu l'intégration d'une partie des assistants et la mise en place d'un cadre stable de gestion du corps en octobre.

Le SGEN et le SNESUP se posent comme les interlocuteurs naturels du ministère. Les discussions s'engagent, après la publication du rapport de Jean-Louis Quermonne mais avancent difficilement[167]. En septembre 1982, un nouveau directeur de l'enseignement supérieur est nommé en la personne de Jean-Jacques Payan, qui quitte alors la direction du CNRS qu'il occupait depuis juin de l'année précédente. Il y avait en particulier négocié la question

---

[162] Maurice Duverger, « Les deux mandarinats », *Le Monde*, 17 septembre 1981.

[163] Serge Bolloch, « Le grand soulagement d'une université sans président », *Le Monde*, 19 mai 1982.

[164] Serge Bolloch, « Des orientations pour l'enseignement supérieur », *Le Monde*, 7 octobre 1981.

[165] Serge Bolloch, « A Toulouse, le changement se fait attendre. Des universitaires ont été appelés à faire grève », *Le Monde*, 10 décembre 1981.

[166] « Réforme des carrières. Les propositions du SNESup », document imprimé, joint à un courrier du 15 novembre 1982 à l'attention du directeur de l'enseignement supérieur ; AN 19920658/10.

[167] Jean-Yves Mérindol, « Les universitaires et leurs statuts depuis 1968 », art. cit.

du scrutin pour les élections au Comité national et y avait imposé, contre l'avis des syndicats de gauche, la proportionnelle avec panachage, compromis entre le scrutin de liste et le scrutin uninominale, en ce qu'il permet aux électeurs des choix nominatifs. Bon connaisseur de l'université (il a présidé celle de Grenoble en 1981, après avoir été directeur de son centre interuniversitaire de calcul), il se pose d'emblée comme favorable à une autonomie renforcée des établissements. Mais comme il le raconte dans ses mémoires, ses tâches ne concerne pas la future loi d'orientation mais la prise en charge des « revendications catégorielles » et la « gestion de la nébuleuse universitaire » [168]. Il engage une série de négociations avec les syndicats de gauche[169], l'Autonome n'acceptant d'être présente que comme observatrice, qui se déroulent sur 18 mois.

La réflexion antérieure sur la question du statut s'est structurée autour d'un débat opposant les partisans du corps unique (SNESup et SGEN) et les défenseurs de deux corps (rapports Quermonne et de Baecque, syndicat Autonome). Demande initiale du SGEN[170], à laquelle le SNESup s'est ralliée à la fin des années 1970 dans une version qui intègre deux catégories, le corps unique présente comme avantage principal de régler la question du blocage des carrières et des situations hiérarchiques catégorielles. Dans le projet transmis par le SNESup fin 1982, l'entrée dans le corps pourrait se produire au niveau du DEA, au sein d'un corps de fonctionnaires stagiaires, par le biais d'un recrutement national et décentralisé. Après une thèse de 3e cycle et l'inscription sur une liste d'aptitudes sans numerus clausus, le fonctionnaire stagiaire sera titularisé. Après avoir soutenu sa thèse d'Etat, il pourra accéder à la seconde catégorie par promotion interne dans le corps, sans nécessité de se présenter à un nouveau concours[171]. L'instance chargée des listes d'aptitude serait élue par un collège unique au scrutin de liste, sans panachage avec répartition conforme à l'effectif de chacune des deux catégories. La gestion du flux en amont se ferait au niveau des stagiaires, les listes d'aptitude constituant de ce fait « le dispositif de reconnaissance nationale des qualifications le mieux adaptés aux activités diverses des enseignants chercheurs et le moins susceptible de reproduire les blocages et les effets pervers des systèmes antérieurs »[172]. L'avancement dans les catégories serait automatique et linéaire et il n'y aurait pas de distinction fonctionnelle des

---

[168] Dans le livre de mémoire qu'il publie en collaboration avec L. Paye-Jeanneney (*Le Chantier universitaire, op. cit.*), Jean-Jacques Payan justifie d'ailleurs sa nomination par sa capacité, présumée par le ministre, de résister aux pressions syndicales qui ont finalement eu raison de Guy Ourisson, son prédécesseur (p. 47 sq.). Citation p. 62.

[169] Direction de l'enseignement supérieur, note du 17 novembre 1982 ; AN 19920658/10.

[170] Pétition à l'initiative de la section SGEN-CFDT de l'université Paul Valéry, Montpellier, 21 décembre 1982, à l'attention du directeur de l'enseignement supérieur ; AN 19920658/10.

[171] « Réforme des carrières. Les propositions du SNESUP », document imprimé, joint à un courrier du 15 novembre 1982 à l'attention du directeur de l'enseignement supérieur. AN 19920658/10.

[172] Lettre de la section SNESUP de Poitiers, 15 novembre 1982 ; AN 19920658/10.

activités entre les deux catégories[173]. Le nouveau directeur de l'enseignement supérieur, bien qu'ancien membre du SNESup, est résolument favorable aux deux corps pour des raisons qu'il détaille dans une note de novembre 1982 : le premier argument est financier, et résulte d'une approximation (contrairement aux autres mesures, on ne trouve pas de simulations le concernant) sur son coût (« en centaines de millions de francs… ») ; le second dénonce les pratiques de gestion des carrières par le SGEN et le SNESup, qui « ont privilégié le recrutement local à l'ancienneté sous couleur de blocage des carrières et de résorption du contentieux… Ni la nécessaire mobilité, ni la qualité, ni l'équité n'y trouvent leur compte ». Enfin, un troisième argument se fonde sur l'idée que le corps unique, en favorisant la stabilité locale, concentrerait les « meilleurs éléments dans quelques universités aptes à former de très bons scientifiques », et toutes parisiennes[174].

Dans sa note à destination des syndicats les invitant à une réunion de travail en novembre 1982, la direction de l'enseignement supérieur indique les pistes qu'elle entend privilégier : choix en faveur de deux corps, mise en extinction de la catégorie des assistants, améliorer la mobilité géographique en particulier lors du changement de corps de façon à mieux distribuer la qualité scientifique. Les réserves à l'égard du corps unique sont rappelées : le risque d'un renforcement de l'immobilisme, le coût global plus élevé des traitements et la nécessité de s'aligner sur le choix d'un double corps au CNRS[175], dans la perspective d'améliorer les passerelles entre les chercheurs et les universitaires[176]. Les discussions s'étendant dans le temps, il est nécessaire de mettre en place un dispositif transitoire pour assurer le recrutement et les promotions pour l'année 1982-1983, dans la mesure où la grande majorité des enseignants-chercheurs ne veulent plus du CSCU. Comme il s'agit de profiter de la discussion autour des statuts pour reconfigurer la future instance, la décision est prise d'instaurer pour une année un Conseil provisoire des corps universitaires[177], dont les membres sont désignés par tirage au sort, mesure qui sera invalidée par le Conseil constitutionnel *a posteriori*[178].

L'opposition au corps unique ne se fait pas frontalement. La direction de l'enseignement supérieur accepte dans un premier temps de prendre en considération cette possibilité, en négociant en échange des modalités de

---

[173] Pétition à l'initiative du SNESUP-INPL, décembre 1982 ; AN 19920658/10.

[174] Direction de l'enseignement supérieur, note du 17 novembre 1982 ; AN 19920658/10.

[175] Le SNCS défend l'existence de deux corps distincts (enseignants-chercheurs et chercheurs à temps plein) même s'il se prononce en faveur de passerelles. Projet de carrières enseignants-chercheurs et chercheurs à plein temps, section SNCS de Poitiers [25 juin 1968 ?] ; AN 19920658/10.

[176] Jean-Pierre Chevènement, « La politique de la recherche, 1981-1983 », in « Les années 1980 au CNRS : la réforme des statuts des personnels », *En petit comité. Bulletin du Comité pour l'histoire du CNRS*, n° 17, novembre 2005.

[177] Décret n° 82-738 du 24 août 1982.

[178] Décision n° 83-165 DC du 20 janvier 1984, Loi relative à l'enseignement supérieur, cons. 27.

moralisation des pratiques qui « mettront en échec l'avancement systématique à l'ancienneté et sur place et favoriseront l'évaluation différenciée des activités de formation, condition nécessaire à l'incidence de celle-ci sur les promotions », soit la mise en place d'une évaluation périodique et d'une modulation possible des services, avec en contrepartie la création d'un congé sabbatique[179]. Mais rapidement, la direction confirme que son choix est arrêté en faveur des deux corps, soutenu par de nombreux universitaires[180]. Reprenant les discussions engagées, elle prévoit, dans son projet de décret, la possibilité d'une modulation des services (de 0,5 à 1,5 du volume horaire standard), l'exigence d'un rapport d'activité individuel à destination du président de l'université et met en place un congé (CRCT) qui s'apparente aux congés sabbatiques des universités américaines. Jean-Jacques Payan se prononce pour une abrogation du lien statut-fonction : « il me semble nécessaire d'affirmer dans la loi ou les différents textes statutaires que les divers types d'enseignement ne sauraient relever exclusivement d'une catégorie ou d'une autre. Ils devraient faire l'objet de minima annuels avec des équivalence entre les différents types. La loi pourrait encore mettre tous les personnels à plein temps sur un pied d'égalité en avançant la notion d'enveloppe annuelle commune de temps de travail effectif »[181]. Dans le projet initial, il distingue les modes de recrutement des deux corps : les professeurs formeraient un corps à recrutement national, les individus étant choisi par les universités sur une liste fournie par le Conseil supérieur des universités ; les maitres de conférences seraient répartis en deux grades, le premier de nature probatoire serait recruté par un concours local après une thèse de type 3e cycle, le second sur un mode identique à celui des professeurs.

Plusieurs des mesures envisagées sont contestées par les syndicats, et en particulier le choix d'un double corps. Du côté de l'Autonome, la modulation des services est dénoncée comme une atteinte à l'autonomie des universitaires face au pouvoir administratif que représenterait le président de. De son côté, la CPU refuse aussi le projet car il serait la cause d'un alourdissement des tâches de gestion. Le rôle central du CSU dans le choix des professeurs est également dénoncé. La mobilité obligatoire au passage professeur également. Malgré de nombreuses oppositions, le texte est adopté en conseil des ministres le 30 mai et promulgué le 6 juin 1984 avec quelques modifications de dernière minute, comme l'introduction du volontariat pour la modulation et la fin de l'obligation de mobilité pour le passage à la première classe des professeurs.

Durant la même période, la direction de l'enseignement supérieur tranche rapidement sur une question qui mobilise une partie des

[179] Direction de l'enseignement supérieur, note de Jean-Jacques Payan pour Georges Dupuis, conseiller technique auprès d'Alain Savary, 15 décembre 1982 ; AN 19920658/10.

[180] C'est en partie pour lutter contre le corps unique que le mathématicien Laurent Schwartz fonde l'association Qualité de la science française, QSF, en 1982 ; cf. Jean-Yves Mérindol, « Les universitaires et leurs statuts depuis 1968 », art. cit.

[181] Note de Jean-Jacques Payan au ministre, 27 septembre 1982 ; AN 19920658/10.

universitaires, plutôt parmi les professeurs, quant à la charge des services d'enseignement. Guy Ourisson, en rappelant par une circulaire d'août 1982 que l'année universitaire comportait 32 semaines, avait déjà obtenu une augmentation de 30 % des services des professeurs. Dans la perspective d'obtenir des avantages catégoriels dans le cadre des nouveaux statuts (dont des relèvements indiciaires) et dans un contexte de « pause catégorielle », c'est à dire de réforme à coûts nuls, Jean-Jacques Payan accepte la demande que lui fait le ministère de Budget de généraliser une augmentation des services, sur la base de 128h de cours magistraux (contre 75 avant 1980 et 150 depuis) avec des équivalences pour 192h de TD et 288h pour les TP, qu'il met en place par le biais d'un décret en septembre 1983. On retrouve des traces de la négociation dans les archives de la direction de l'enseignement supérieur : une note intitulée « Économies induites par la nouvelle définition proposée des obligations de services (liées aux modifications de statuts préconisées) » propose une estimation sur la base de 100h CM/200h TD/300h TP, décompte qui permettrait une économie de 500 000 heures, soit 70,5 millions de francs, qui décomptées en termes d'emplois (2 500) représentent 360 millions de francs d'économie sur le long terme[182]. Dans le même dossier, un second tableau est proposé avec sur la base 96h/192h/288h. Par ailleurs, des simulations sur la revalorisation des assistants et leur alignement sur les maîtres-assistants de 2e classe sont également réalisées, mesure qui pourrait concerner les 3 500 personnes pourvues d'un doctorat. Les 4 440 assistants restants seraient voués à l'extinction, soit par le biais d'un départ, soit par leur recrutement comme maîtres assistants (ou maîtres de conférences après 1984) selon la procédure normale. Les heures manquantes seraient financées en heures complémentaires et concerneraient particulièrement les IUT et les filières « à forte tonalité technologique ». Le dossier propose également des éléments budgétaires relatifs à la mise en place d'un congé sabbatique de recherche, de droit, à deux occasions dans la carrière, pour un contingent annuel de 2 000 personnes.

Malgré leurs nombreuses tentatives d'opposition les syndicats de gauche décident finalement de ne pas faire grève contre le décret. L'Autonome dénonce le décret, remettant en cause la participation des maîtres de conférences à la définition des charges d'enseignement, la possibilité de la modulation, réclamant l'exclusivité de la direction des travaux de recherche et de l'enseignement magistral pour les professeurs, la fin de l'obligation de résidence, la subordination de la mutation à une durée de trois ans, toutes choses au sujet desquelles le Conseil d'Etat qu'elle a saisi indique qu'elles sont « instituées dans l'intérêt du service et ne sauraient porter atteinte à l'indépendance et à la libre expression des intéressés dans l'exercice de leurs fonctions d'enseignement et de recherche » (arrêt du 2 mars 1988). Sur la modulation, il précise « que les inégalités de la durée du

[182] AN 19920658/10.

service d'enseignement entre les enseignants-chercheurs qui résultent de l'application de ces dispositions ne sauraient porter atteinte au principe d'égalité des fonctionnaires d'un même corps, dès lors que la durée totale des obligations de service reste la même pour tous, et que les inégalités dans les services d'enseignement ont pour origine la situation particulière de chaque enseignant-chercheur au regard de ses obligations de recherche et des responsabilités qu'il exerce dans les divers domaines constituant sa mission ». L'obligation de mobilité est finalement abolie par la droite 17 juillet 1987 tout comme la modulation des services, sans que s'en émeuve la gauche universitaire[183].

En matière de recrutement et de gestion des carrières, les années 1980 se caractérise par un renforcement des pouvoirs centraux sans remise en cause des modifications de 1979. Les différents décrets avaient alors inversé la procédure : les universités établissaient une liste que le CSCU validai ou invalidait en modifiant le classement proposé. Si le pouvoir socialiste remplace le CSCU dont les pratiques arbitraires avaient été dénoncées violemment (cf. *supra*), il se contente de recréer l'instance sous un nouveau nom : le Conseil provisoire des corps universitaires pour l'année 1982-1983, puis le Conseil supérieur des universités par le décret du 13 avril 1983 dans lequel la parité rang A/rang B est établie, les ¾ des membres étant élus par leurs pairs répartis en deux collèges, le dernier ¼ nommé par le ministère. Le scrutin choisi est le même que celui mis en place pour le Comité national du CNRS, à savoir de liste avec panachage. Le mandat est de 6 ans, renouvelable par moitié et devient renouvelable en 1985. Dans le cas d'une section créée ex nihilo, le ministère désigne les membres lors de la première mandature. Des textes parallèles modifient la composition des commissions de spécialistes des universités pour établir la parité rang A/rang B. Le décret du 6 juin 1984 modifie la procédure de recrutement. Désormais, les candidatures sont examinées par un jury national émanant des sections du CSCU, qui propose une liste de 3 à 5 noms, au sein desquels les universités choisissent leur candidat. Les candidats ne peuvent, chaque année, se présenter que sur 4 postes. Le CSU conserve par ailleurs la main sur les promotions. Dans les faits, le fonctionnement du CSCU est bloqué, car un recours devant le Conseil d'Etat a eu comme conséquence, le 19 avril 1985, l'annulation de certaines dispositions du décret de 1983 et invalide les élections de 1983 du fait de la participation des assistants au collège électoral des rangs B. Les nouvelles élections adviennent juste avant le retour de la droite aux élections de 1986, qui interrompt le processus de désignation des nommés[184].

---

[183] Jean-Jacques Payan, intervention à la suite de l'exposé de Jean-Pierre Chevènement, « La politique de la recherche, 1981-1983 », *in* « Les années 1980 au CNRS : la réforme des statuts des personnels », *op. cit.*

[184] « L'esprit de la loi Devaquet. La création du Conseil national des universités », *Le Monde*, 17 janvier 1987.

En 1987, la droite revenue au pouvoir modifie de nouveau l'instance, la transformant en Conseil national des universités, où les rangs A constituent désormais 60 % des membres et où la proportion des nommés passe du ¼ au 1/3. Le scrutin uninominal est rétabli. La procédure jurys/universités n'est pas modifiée. Les commissions des spécialistes des universités sont également reconfigurées de façon à asseoir la représentation des rangs A. En juillet 1987, la procédure revient à celle en vigueur jusqu'en 1984, à savoir la validation par le désormais CNU des choix des universités.

Au total, des années 1960 aux années 1980, on assiste bien à une rupture de grande ampleur mais dans laquelle les événements de Mai 68 ne jouent qu'un rôle limité. La principale transformation est démographique, bousculant les équilibres traditionnels qui organisaient les carrières bien au-delà des crises d'ajustement qu'ils avaient pu connaître dans l'entre-deux-guerres. Il ne s'agit plus de promesses différées d'un poste de fin de carrière, de files d'attente mais de la production d'une véritable catégorie de dominé~~e~~s destiné~~e~~s à le rester, quand une fraction des prétendants peut continuer pour sa part, et avec succès, à prétendre. Dans un contexte de politisation générale, ce conflit de classe au sein de l'enseignement supérieur s'articule sur des discours plus généraux sur l'université, ses fonctions et ses modes de gestion, qui s'incarnent en particulier au travers des syndicats alors en plein essor. L'ampleur de la question sociale pèse sur les discussions autour des statuts professionnels, nourrissant les revendications des syndicats de gauche et la réaction des syndicats de droite. Les positions se radicalisent et les conflits se multiplient, avec des recours fréquents à des arbitrages réglementaires par le biais du Conseil d'État.

Finalement, une solution en deux corps est retenue, avec une gestion progressive de la résorption des non titulaires et l'affirmation d'un double cadre de carrière, dissociant chercheurs et enseignants-chercheurs[185]. L'architecture des carrières est simplifiée tout en maintenant la coexistence de deux types de trajectoires (maître de conférences puis professeur ; ou maitre de conférences jusqu'à la retraite). La hiérarchie est préservée dans la réaffirmation jusqu'à aujourd'hui des liens entre l'appartenance catégorielle et des conditions du jugement : on ne peut statuer que sur les questions concernant ses propres pairs, entendus comme ceux qui ont un statut/grade équivalents. Mais surtout la dimension de corps national est réaffirmée comme l'objet d'un consensus qui transcende les positions politiques et les catégories professionnelles. L'importance d'une certification par le centre est réaffirmée, même si la question des contradictions entre le maintien de cette pratique et l'autonomisation progressive des universités devient de plus en plus évidente.

[185] « Les années 1980 au CNRS : la réforme des statuts des personnels », *Bulletin du comité pour l'histoire du CNRS*, n° 17, 2005.

Elle n'est encore cependant dans les années 1970 et 1980 qu'un problème théorique.

La question du pouvoir universitaire, entendu comme la maîtrise sur les cadres professionnels, qu'il s'agisse des carrières individuelles ou des négociations concernant l'ensemble des personnels, se reconfigure durant la période. Les figures de type « mandarins réformateurs » qui prévalent dans les années 1960 autour de la DGRST ou de Pierre Aigrain semblent balayées par les événements de Mai 68, et l'affirmation d'un pouvoir syndical de gauche comme de droite. Aux légitimités individuelles se substituent les collectifs, à l'image des négociations autour des modes de scrutin. Lorsque le pouvoir syndical semble à son apogée, comme interlocuteur central du ministère après 1981, qu'il en obtient la reconnaissance par la mise en place du scrutin de liste, une forme de réaction de gauche voit le jour qui consiste à réintroduire la notion de personnalités scientifiques de premier plan. Cette position n'est pas orthogonale à la défense du statut de professeur qui est au cœur des interventions du syndicat Autonome[186]. Il s'agit plutôt de renouer avec la pratique des années 1950-1960 d'interventions ou de groupes peu formalisés, dont les compétences individuelles scientifiques fondent la légitimité du conseil[187]. C'est ce qui est à l'origine de la fondation de QSF par Laurent Schwartz en 1982 ou des interventions de Pierre Bourdieu et des enseignants au Collège de France, qui se sentent légitimes à porter un discours d'ensemble sur la politique de la recherche et de l'enseignement supérieur, au nom de critères scientifiques. La critique par Bourdieu des appareils syndicaux et de leur non scientificité met en évidence les enjeux sous-jacents à l'appropriation du pouvoir académique, lorsqu'il écrit à propos des membres de la commission de la recherche : « ils ne parlent pas à titre personnel, mais disent toujours "nous" – et ils n'ont pas tout à fait tort parce qu'ils expriment des intérêts catégoriels, ceux de tous les chercheurs ringards qui trouvent une justification providentielle dans un populisme niveleur. Ils sont immédiatement attentifs à la révolte des paumés contre les mandarins. […] ils vivent comme arrogance toute invocation de l'exception »[188].

On peut faire l'hypothèse qu'une recomposition s'est faite au sein de la communauté universitaire, avec l'absorption complète de tous les nouveaux venus, qui ont gagné une forme de légitimation égalitariste par la simplification des corps et l'accroissement de prestige lié à la « mise à disposition » du titre de maître de conférences au plus grand nombre. D'une certaine façon, la profession peut de nouveau se penser comme unitaire, établie sur une hiérarchisation simplifiée, adossée à des pratiques et à des

[186] Maurice Duverger, « Les deux mandarinats », *Le Monde*, 17 septembre 1981.

[187] À la différence de l'Allemagne, où les décisions généralement prises par des administratifs sont bien moins contestées par les universitaires. Cf. Christine Musselin, « L'État et la profession universitaire en France et en Allemagne », *Politiques et Management public*, n° 2, 1994, p. 151 - 173

[188] Pierre Bourdieu, « Les apparatchiks de la recherche », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 141-142, 2002, p. 82-85.

instances stabilisées et consensuelles. Mais la réalité semble plus complexe, la simplification réglementaire cachant une hétérogénéité des situations concrètes, qu'elle contribue paradoxalement à rendre invisible. Cette contradiction entre un cadre officiel, qui définit une profession selon un modèle unifié, et des conditions d'exercice produisant des divergences d'expériences individuelles très fortes devient une question centrale de la période qui s'ouvre avec les années 1990. Un des indices de ce décalage entre cadre théorique et expérience pratique peut se lire dans la grande variation des résultats aux élections professionnelles des années 1980, qui ne recoupe plus strictement les clivages mis en évidence pour la séquence 1968-1981[189]. La profession se segmente au moment où elle semblait avoir fabriqué un cadre cohérent et où elle doit faire face à une seconde vague de massification.

[189] Jean-Yves Mérindol, « les universitaires et les élections professionnelles », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 86-87, 1991, p. 85.

Chap. 7 : Confusion, ébranlement, remises en cause

« Les universitaires forment une communauté scientifique extrêmement peu homogène [...] Plus que de communauté, il faudrait parler d'une juxtaposition de corps distincts aux préoccupations différentes »[1].

« Comme tout homme normalement constitué, cet universitaire veut mener sa carrière à son terme ; il veut avancer autant qu'il est possible à la fois du point de vue de ses revenus, de l'intérêt de son travail, de l'ouverture vers l'étranger, de la possibilité de former des étudiants à la spécialité qui est la sienne et de la faculté de se livrer à des recherches plus approfondies et de meilleure qualité. Ce dernier élément est capital car on peut supposer que, comme certains de ses collègues au moins, notre homme a choisi de consacrer son existence à une passion intellectuelle et de vivre dans les livres pour la satisfaire. Il sait ce que cela implique de distance par rapport à une société vouée à l'obsolescence accélérée de toutes ses productions et à l'oubli rapide de ce qui l'affecte et la traverse »[2].

Ces deux extraits constituent une bonne introduction à la tension qui semble aujourd'hui constitutive à la profession universitaire, entre un idéal unificateur et une réalité fragmentée. Elle n'est pas nouvelle, comme le rappelle Christophe Charle lorsqu'il met en évidence les logiques divergentes et les processus de différenciation en matière de carrière déjà à l'œuvre sous la IIIe République. S'il existe un cadre d'exercice et des modèles de trajectoires professionnelles qui tendent à définir la profession académique dans ses grandes lignes, ils constituent avant tout un idéal-type auquel les individus peuvent se référer dans leurs choix et leur stratégie. Cette situation n'a pas structurellement changé ces dernières décennies et cependant il apparaît que la tension entre le modèle de réussite et les possibilités concrètes d'y parvenir s'accroît. Si l'on considère la séquence actuelle qui s'ouvre au début des années 1990, on peut mettre en évidence une transformation de grande ampleur du contexte d'exercice. C'est d'une part la seconde massification, engagée à la suite de la politique visant à amener 80 % d'une classe d'âge au baccalauréat, qui augmente massivement le nombre des étudiants ; et d'autre part une évolution plus générale des cadres du pilotage du système d'enseignement supérieur et de recherche, vers davantage de concurrence et d'autonomie. Par différents mécanismes, ces deux mouvements concomitants ont d'importantes conséquences sur la profession académique, et en particulier sur ses conditions d'exercices, tendant à ce que s'opère une diversification croissante des

[1] Yves Fréville, *Rapport d'information sur la politique de recrutement et la gestion des universitaires et des chercheurs*, n° 54, Sénat, 2001, p. 14 [désormais Rapport Fréville].
[2] Jean-Fabien Spitz, « Les trois misères de l'universitaire moderne », *Le Débat*, n° 108, 2000, p. 5.

situations mais aussi des carrières en même temps qu'une forme de résistance aux logiques centrifuges.

Les éléments unificateurs de la profession envisagés dans les chapitres précédents (la logique centralisatrice et les modes de régulation spécifiques qu'elle a produits) n'ont pas été remis en cause lors de la massification des années 1960, même s'il a été alors procédé à des ajustements. Celle qui s'ouvre au début des années 1990 s'inscrit en revanche dans une logique de « reconfiguration » du système, et en particulier du rapport qu'entretiennent État, profession universitaire et université[3]. Comme le montre Christine Musselin, l'autonomie des universitaires et l'autonomie des universités entrent désormais en conflit[4]. Si ce contexte de transformation n'est pas spécifique à la France[5], il n'en reste pas moins que les termes du débat y présentent des caractéristiques particulières qui prennent leur origine dans l'héritage des décennies précédentes[6]. Plus qu'ailleurs, la tension qui résulte de logiques potentiellement contradictoires, entre prise en charge d'un public étudiant de masse et excellence de l'activité scientifique[7], se retraduit par des conflits au sein du monde académique. Le CNU et les procédures de gestion des carrières deviennent enjeux des débats entre les réformateurs, qui estiment qu'ils doivent être réformés car ils sont désajustés au nouveau contexte d'exercice, et celles et ceux qui voient dans leur remise en cause le risque d'une disparition de la profession universitaire. La question des échelles pertinentes (établissement, discipline) et des collectifs légitimes (élus, nommés) dans les procédures de régulation professionnelles prend alors une importance toute particulière, et contribue *in fine* à la discussion plus générale sur la nature de la profession universitaire contemporaine[8].

Réglementairement, la séquence actuelle débute par la réforme du CNU de 1992, qui marque la fin de son rôle central dans le pilotage des recrutements universitaires et les premières étapes de l'autonomie des universités en la matière. Cette dernière est finalement l'objet d'une loi en 2007 (« Liberté et responsabilités des universités, dite loi LRU[9]) qui modifie significativement l'équilibre des pouvoirs entre profession et établissement. Entre les deux dates, un processus de transformation plus générale du système est engagé à un

---

[3] Christine Musselin, *La grande course des universités*, Paris, Presses de Science Po, 2017, p. 36 *sq*.

[4] Christine Musselin, « Autonomie des universitaires, autonomie des universités », *in* Raymond Bourdoncle et Lise Demailly (dir.), *Les professions de l'éducation et de la formation*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 1998.

[5] Alberto Amaral, Ivar Bleiklie et Christine Musselin (eds.), *From Governance to Identity. A Festschrift for Mary Henkel*, Série Higher Education Dynamics, Springer, 2008.

[6] Christine Musselin, « Les réformes des universités en Europe : des orientations comparables, mais des déclinaisons nationales », *Revue du MAUSS*, n° 1, 2009, p. 69-91.

[7] Cf. Christophe Charle, « Classer les universités et les universitaires » in Thierry Kouamé *et al.*, *Examens, grades et diplômes*, Paris, Publications de la Sorbonne, à paraître.

[8] Mary Henkel, « Academic identity and autonomy in a changing policy environment", *Higher Education*, n° 1-2, 2005, p. 161.

[9] Loi n° 2007-1199 du 10 août 2007.

rythme soutenu (pour décrire la période, Pauline Ravinet utilise l'image du *carpet bombing*[10]). Toute une partie d'entre elles concerne directement la profession universitaire, dans ses modes de régulation comme dans ses conditions d'exercice. La procédure de recrutement, qualification incluse, est fortement modifiée. Les rapports entre les universitaires et leur université évoluent dans un contexte où ces dernières disposent de leviers plus nombreux en matière de gestion du personnel.

L'analyse de ces évolutions se trouve au cœur de ce chapitre. Ce faisant, il s'agit pour moi de mettre en évidence le contexte et les structures impliqués dans les débats intenses qui traversent l'enseignement supérieur, mais aussi d'interroger plus généralement la façon dont les représentations et les discours s'articulent avec les organisations et les pratiques. En considérant en premier lieu la situation de la profession universitaire, et en particulier sa segmentation croissante, en interrogeant les enjeux des modifications de ses procédures de gestion, il devient à mon sens possible de contribuer à une meilleure compréhension des prises de position actuelles sur le devenir du CNU.

Une segmentation croissante de la profession

La seconde massification universitaire, conséquence de la politique mise en place à la fin des années 1980, semble avoir eu davantage de conséquences, pour la profession universitaire, que n'avait eu celle des années 1960. Pourtant, elle est d'une moindre ampleur. Les données d'une enquête réalisée par le CERC en 1992[11] mettent en évidence de fortes variations du taux de croissance du nombre des enseignants-chercheurs aux différentes périodes : entre 1961 à 1971, le taux annuel moyen de croissance est de + 14,5 %, puis il chute à + 0,7 % entre 1977 et 1988, avant de remonter à + 4,3 % entre 1988 et 1992, signe du début de la reprise des recrutements. « 1 480 emplois ont été créés en 1990, 1 050 en 1989, 420 en 1988, 500 en 1987 et 100 en moyenne, pour la période 1975-1981. Dans dix-neuf académies sur vingt-cinq, le nombre des emplois créés en 1991 est égal ou supérieur au total des emplois créés entre 1984 et 1988 »[12]. Dans les années 1990, on compte 2 000 créations annuelles d'emplois enseignants dans l'enseignement supérieur, tout statut confondu[13]. Le nombre total d'enseignants-chercheurs titulaires (maîtres de conférences, professeurs) passe de 39 459 en 1993 à 51 027 en 2003, soit une augmentation

[10] Pauline Ravinet, « Chapitre 16. La politique d'enseignement supérieur. Réformes par amplification et rupture dans la méthode », *in* Jacques de Maillard (éd.), *Politiques publiques 3. Les politiques publiques sous Sarkozy*, Paris, Presses de Sciences Po, 2012, p. 361-380.

[11] *Les enseignants-chercheurs de l'enseignement supérieur : revenus professionnels et conditions d'activité*, Documents du Centre d'Étude des Revenus et des Coûts, Paris, La Documentation Française, 1992.

[12] *Le Monde*, 31 janvier 1991.

[13] Rémy Schwartz (prés.), *Commission de réflexion sur l'avenir des personnels de l'enseignement supérieur*, juin 2008, p. 23 [désormais Rapport Schwartz].

globale de 29,3 % en dix ans, avec des taux annuels de l'ordre de 5 %[14]. Il est de 56 900 en 2013, soit une augmentation de 11 %[15] et de 56 700 en 2016[16], soit une faible diminution. La part des enseignants du secondaire affectés dans le supérieur et des non titulaires ne cessent elle de progresser depuis les années 2000.

On est donc bien loin des 14,5 % de croissance annuelle des années 1960, qui avaient participé à l'explosion rhétorique du système en Mai 1968. Dans le chapitre précédent, j'ai montré comment la profession universitaire avait finalement préservé l'essentiel de ses modes de fonctionnement, produisant des ajustements minimaux au nouveau contexte. L'une des explications réside dans la capacité des acteurs de l'époque à conserver une relative unité professionnelle, traduite par la persistance de la configuration universitaire mise en évidence par Christine Musselin. À l'inverse, les travaux sur la profession universitaire depuis les années 1990 font apparaître un processus de segmentation croissante.

Encadré sur les données : la profession universitaire fait l'objet, depuis le début des années 1990, de nombreuses enquêtes et analyses qui documentent son évolution. Une série de rapports ministérielles ou législatifs compile des éléments chiffrés et des analyses juridiques, qui accompagnent leurs préconisations, comme c'était le cas des rapports de Baecque (1974) et Quermonne (1981) évoqués au chapitre précédent. En voici les principaux, largement mobilisés dans les analyses de ce chapitre :

- 1988 : Georges Durry (professeur de droit civil, président de l'université Paris II) : *La condition des enseignants de l'enseignement supérieur*, à la demande du ministre[17].
- 1994 : Maurice Quenet (professeur d'histoire du droit) : *Rapport sur la condition des personnels enseignants de l'enseignement supérieur*, à la demande du ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- 2001 : Yves Fréville (sénateur, ancien universitaire avant 1986) : *Des universitaires mieux évalués, des universités plus responsables*, au nom du comité d'évaluation des politiques publiques et de la commission des finances du Sénat.

[14] Annexes du rapport Fréville.

[15] « Les personnels enseignants de l'enseignement supérieur du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche », *Note de la DGRH*, n° 1, janvier 2016.

[16] *Repères et références statistiques*, DEPP du ministère de l'Éducation nationale et du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2018.

[17] Le texte du rapport est difficile à se procurer, mais on en trouve un bon résumé dans : Michel Sollogoub, « La condition des enseignants de l'enseignement supérieur », *Revue d'économie politique*, n° 98, 1988, p. 866–880.

- 2001 : Eric Espéret (président de l'université de Poitiers, professeur de psychologie) : *Nouvelle définition des tâches des enseignants et des enseignants-chercheurs dans l'enseignement supérieur français*, à la demande du ministre de l'Éducation nationale.
- 2003 : Bernard Belloc (président de l'université Toulouse I, professeur de sciences économiques), *Propositions pour une modification du décret 84-431 portant statut des enseignants-chercheurs*, à la demande du ministre de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche.
- 2008 : Rémy Schwartz (conseiller d'État, professeur associé) : *Commission de réflexion sur l'avenir des personnels de l'Enseignement supérieur*, à la demande de la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- 2015 : IGAEN : *Le recrutement, le déroulement de carrière et la formation des enseignants-chercheurs*, à la demande de la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Durant la même période, des travaux de recherche choisissent les universitaires contemporains comme objet et le nombre des travaux sur la question s'accroît sensiblement. On peut les répartir en deux grandes catégories : des enquêtes réalisées dans le cadre d'une recherche scientifique consacrée à la profession universitaire, objet d'étude parmi d'autres (c'est le cas des travaux de Christine Musselin qui propose par exemple de comparer les universitaires et les musiciens[18]) ; des études menées dans la perspective de fournir des éléments et de participer aux débats sur les transformations de l'enseignement supérieur produites par des chercheurs dont ce n'est pas systématiquement la spécialité (c'est le cas de l'enquête réalisée par Charles Soulié et Sylvia Faure en 2004 ou plus récemment du numéro spécial de la revue *Socio-Logos*[19]). Il n'est pas possible d'en proposer ici une liste exhaustive : ces productions sont trop nombreuses depuis une vingtaine d'années, signe d'une mise sur l'agenda de la question des évolutions de la profession universitaire.

Les objectifs de ces trois types d'enquête diffèrent fortement, voire s'oppose frontalement comme le montrent les deux extraits suivants :

« Si les auteurs de ce rapport se sont engagés dans le débat public concernant ces réformes, par le biais de manifestes et de pétitions menées notamment par la Coordination Nationale de la Recherche et de l'Enseignement du Supérieur, l'objectif de cette enquête est différent. Il s'agit d'appréhender les visions comme les pratiques dans l'université et la

[18] Pierre François et Christine Musselin, « Les organisations et leurs marchés du travail. Une comparaison du monde musical et universitaire », *L'Année sociologique*, n° 2, 2015, p. 305-332.
[19] Dossier : « Misère et décadence des recrutements ou les revers de l'excellence », *Socio-Logos*, n° 13, 2018.

recherche, des enseignants-chercheurs. Sur la base d'une investigation par questionnaires, notre objectif est d'identifier leurs catégories de perception du métier, de leur faire décrire leurs conditions de travail ainsi que leur perception des missions de l'université, bref de cerner le mieux possible les manières de travailler et les conditions matérielles effectives d'exercice du métier d'enseignant chercheur aujourd'hui, lesquelles évoluent rapidement »[20]. [enquête Sylvia Faure/Charles Soulié, 2004]

« A l'heure où la demande sociale à l'égard de l'enseignement supérieur se fait plus forte, au travers notamment des besoins d'une "formation tout au long de la vie" ou d'une recherche très performante, il est devenu nécessaire de dresser un bilan de la situation d'une partie de ses personnels et de proposer quelques scénarios permettant au service public de l'enseignement supérieur de faire face aux nouveaux défis »[21]. [rapport Espèret, 2001]

Malgré ces divergences liées aux positions qu'occupent leurs auteurs dans l'espace des débats sur les transformations actuelles de l'enseignement supérieur, il faut souligner la convergence de leurs données et de leurs observations, qui recoupent également avec celles produites dans le cadre de recherches plus strictement académiques. On y trouve donc à la fois des informations factuelles, en même temps que les éléments rhétoriques essentiels des débats actuels, conférant à cette catégorie de travaux une valeur de sources aussi bien de documentation.

La mise en évidence d'une différenciation croissante des situations professionnelles individuelles s'est faite par étapes. C'est le rapport Durry (1988) qui inaugure la thématique de l'accroissement et de la diversification des charges des enseignants-chercheurs, quand celui de Quermonne (1981), réalisé quelques années plus tôt, ne pointait encore qu'une différence en termes de taux d'encadrement par discipline. Les enquêtes et les études réalisées par la suite confirment cette tendance, en s'intéressant plus en détail à ses causes et à ses conséquences[22]. Marie-Françoise Fave-Bonnet souligne le paradoxe d'une profession dont l'activité s'inscrit dans un temps « à la fois non contraint et surchargé ». Une enquête réalisée dix ans plus tard met en évidence la permanence de ce sentiment de débordement temporel, soulignant qu'il semble

[20] Sylvia Faure et Charles Soulié, *Enquête exploratoire sur le travail des enseignants-chercheurs : vers un bouleversement de la table des « valeurs académiques » ?*, 2005, p. 4 : http://www.liens-socio.org/Le-travail-des-enseignants

[21] Rapport Espéret, *Nouvelles définitions des tâches des enseignants et des enseignants-chercheurs dans l'enseignement supérieur français*, 2001, p. 6 [désormais Rapport Espéret].

[22] Marie-Françoise Fave-Bonnet [« Conflits de mission et conflits de valeurs. La profession universitaire sous tension », *Connexions*, n° 2, 2002] en dresse une liste détaillée. On retrouve le même constat dans l'enquête du CERC de 1992, dans le rapport Quenet de 1994, le rapport Fréville de 2001, ou encore dans l'enquête Faure-Soulié de 2005.

être le produit d'une difficulté à articuler librement et de façon autonome les différentes parties d'une activité professionnelle complexe[23].

Cette complexité mesurée par l'observation et par les entretiens renvoie *in fine* à la structure même de l'activité telle qu'elle est décrite dans les textes réglementaires. Le décret du 6 juin 1984 détaille l'ensemble des façons dont il convient de comprendre la bivalence enseignement-recherche. L'article 3 fait la liste des tâches et des fonctions afférentes, auxquelles s'ajoutent des responsabilités en termes de diffusion de la culture et de l'information scientifique et technique, de conservation et d'enrichissement des collections, et d'internationalisation de la recherche. Comparé au texte de 1979 qui le précède immédiatement, le décret de 1984 impose une vision extensive des tâches professionnelles, caractérisée par un élargissement du périmètre d'activité qui comporte désormais une forte responsabilité en matière d'interface entre le monde académique et le reste de la société. L'opposition telle qu'elle semble apparaître entre ces deux textes quasi contemporains ne renvoie cependant pas à une transformation brutale de la profession. L'image de l'université comme une tour d'ivoire, insensible ou aveugle aux contingences du monde, ou même simplement conçue comme indépendante des contextes politique, économique et social est de pure fiction. Les interactions ont toujours été nombreuses et variées[24], et l'absence de toute mention les concernant dans le décret de 1979 ne décrit pas plus la réalité que la longue énumération de celui de 1984. Comme nous l'avons déjà vu, les profils universitaires variés ont toujours existé, en regard d'une norme de carrière théorique rarement vécue[25].

Le contexte des trente dernières années semble cependant propice à un accroissement du décalage entre carrière idéalisée et carrières réelles. La segmentation professionnelle de type organique, au sens qu'en propose la sociologie des professions d'une spécialisation des différents segments[26], semble fonctionner assez bien pour décrire la profession universitaire contemporaine. Si le principe de base reste la différenciation disciplinaire évoquée au chapitre 5, elle se trouve renforcée par celles des lieux et des conditions d'exercice bien davantage qu'auparavant.

---

[23] Nawel Aït Ali et Jean-Pierre Rouch, « Le « je suis débordé » de l'enseignant-chercheur », *Temporalités*, n° 18, 2013. Un billet très récent, publié par Samuel Hayat sur son blog, propose un décompte détaillé sur une année : « Bilan chiffré de l'année 2018-2019 », 31 août 2019 : https://samuelhayat.wordpress.com/2019/08/31/bilan-chiffre-de-lannee-2018-2019/.

[24] On peut en prendre pour exemple, sur la longue durée, la question des enseignements et des recherches en sciences, et de leur implantation géographique.

[25] Ce qui était déjà le cas au XIXe siècle, comme le montre Christophe Charle dans *La République des universitaires*.

[26] Cf. Florent Champy, *Nouvelle théorie sociologique des professions*, Paris, PUF, 2011, p.171 *sq*.

Principes de différenciation

L'analyse des variables impliquées dans ce processus de différenciation met en évidence l'importance des effets de contexte et la diversité des facteurs impliqués. Si la seconde massification n'est pas aussi brutale que la première, avec un coefficient multiplicateur général de l'effectif du corps enseignant de 1,25 entre 1990 et 2000 quand il était de 3,8 entre 1960 et 1970, elle présente néanmoins des caractéristiques spécifiques. Il y a cinquante ans, les effectifs enseignants avaient cru brutalement du fait du recrutement massif de non titulaires (les assistants) et de titulaires de rang B (les maîtres-assistants). Ce n'est pas le cas dans les années 1990 où l'on observe plutôt une augmentation continue du nombre des titulaires, sans déséquilibre majeur entre les rangs A et les rangs B. Cette différence se retrouve dans les revendications : quand les préoccupations centrales des années 1970 se focalisaient sur la question des statuts et de l'incorporation des précaires (question qui redevient critique ces dernières années), celles des années 1990 se concentrent davantage sur la dégradation des conditions d'exercice des titulaires et la question de la prise en compte de la diversification des situations.

Dans ce contexte, les différences contextuelles sont particulièrement bien documentées. La création de nouvelles universités *ex-nihilo*, la multiplication des antennes et des implantations post-secondaires et le foisonnement de l'offre de formation ont entraîné une différenciation et une hiérarchisation accrues des lieux d'exercice. Durant la même période, la mise en place d'une politique inspirée des principes du *New Public Management* au sein des universités a modifié les règles de fonctionnement professionnel, accroissant le nombre des tâches destinées à fournir indicateurs et instruments de mesure de l'activité[27]. Cet alourdissement des charges de travail, s'il n'est pas spécifique à l'université française[28], présente cependant quelques caractéristiques qui lui sont propres[29]. Depuis trente ans, le nombre des étudiants augmente régulièrement dans tous les pays, entraînant la croissance générale des systèmes d'enseignement supérieur[30]. En France, cette situation est marquée par le fait qu'il n'existe pas de procédures de sélection par les universités, la première année restant accessible de droit à tous les titulaires d'un baccalauréat. Or, les nouveaux bacheliers sont en partie issus de filières

[27] Philippe Bezes *et al.*, « New Public Management et professions dans l'État : au-delà des oppositions, quelles recompositions ? », *Sociologie du travail*, n° 3, 2011, p. 316 *sq*. Et tout récemment, Romuald Normand et Marialuisa Villani, « Les nouvelles conventions du travail académique ou les reconfigurations du professionnalisme universitaire », *Revue française d'administration publique*, n° 1, 2019, p. 137-149.

[28] Cf. par exemple, Philipp G. Altbach, « Problems and possibilities: the US Academic professions», *Studies in Higher Education*, n° 20, 1995.

[29] Émilie Hennequin, « Quelle réussite professionnelle pour les enseignants-chercheurs ? », *Cahiers de recherche PRISM-Sorbonne*, n° 10-16, 2010.

[30] Cf. par exemple pour une comparaison entre l'Occident et les pays émergents : Marie Lall et Geetha Nambissan (éd.), *Education and Social Justice in the Era of Globalisation: Perspectives from India and the UK*, Londres, Routledge India, 2016.

technologiques ou professionnelles dont les contenus préparent mal aux attentes de la plupart des formations post-baccalauréats. Il en résulte une hétérogénéité croissante des profils étudiants avec un fort taux d'échec en début de premier cycle universitaire, objet d'une attention politique récurrente[31]. C'est en partie pour répondre à cette situation que se sont multipliées les formations, intégrant de plus en plus fréquemment une dimension « professionnalisante »[32] et les implantations universitaires délocalisées.

Par ailleurs, les différents secteurs disciplinaires n'ont pas cru de façon homogène, les nouveaux étudiants privilégiant certains secteurs avec pour conséquence un fort déséquilibre numérique entre les disciplines. Le taux multiplicateur des emplois d'enseignants-chercheurs titulaires, entre 1992 et 2013, est en moyenne de 1,6 dans les disciplines de lettres et sciences humaines et de 1,4 dans les disciplines de sciences expérimentales, avec quelques variations importantes : explosion des STAPS (dont le corps enseignant est multiplié par 7 durant cette période), forte croissance des arts, de la sociologie et des sciences de l'éducation (corps enseignants multipliés par 2,9 pour la première, par 2 pour les autres) quand le nombre des enseignants-chercheurs en langues anciennes, en allemand et en russe par exemple diminue. Du côté des sciences, c'est l'informatique et le génie informatique qui connaissent les plus fortes croissance (corps enseignants multipliés respectivement par 2,3 et 2,2) quand la physique stagne, voire baisse légèrement[33]. Une note de la DEP du ministère, parue en 2004, souligne ces disparités importantes tant sur le plan des disciplines que sur celui des établissements, et montre que les lieux où la croissance des effectifs a été la plus forte sont aussi ceux où la recherche est la moins développée[34]. Quatre ans plus tard, le rapport Schwartz confirme ces disparités et souligne les écarts de dotations budgétaires entre les établissements (et donc d'attribution de

---

[31] Daniel Laurent, *Universités : relever les défis du nombre*, rapport remis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, janvier 1995. Et Gérard Aschieri, « Les inégalités dans l'enseignement supérieur », *Le français aujourd'hui*, n° 183, 2013, p. 51-59.

[32] Cf. Olivia Chambard, *La fabrique de l'Homo Entreprenans. Sociologie d'une politique éducative aux frontières du monde académique et du monde économique*, thèse de sociologie, EHESS, 2017 ; et Laurène Le Cozanet, *La professionnalisation des études. Quand l'Université (s')adapte à l'économie,* thèse de science politique, université Paris Dauphine, à soutenir en octobre 2019.

[33] Données issues du site du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, « Évolution des effectifs d'enseignants-chercheurs titulaires ou stagiaires entre 1992 et 2013 » :
http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid22654/demographie-des-enseignants-de-l-enseignement-superieur.html

[34] Jean-Richard Cytermann, Marc Bideault, Pasquin Rossi et Loïc Thomas, « Recrutement et renouvellement des enseignants-chercheurs : disparités entre établissements et disciplines », *in* « L'enseignement supérieur, grandes évolutions depuis 15 ans », *Éducation et formations*, n° 67, mars 2004, p. 63.

postes), qu'il explique par une norme de calcul des dotations mal adaptée à la prise en compte des situations différentielles[35].

Il est cependant difficile d'établir des comparaisons précises qui permettraient de mettre en évidence de façon systématiques les écarts de situation entre les enseignants-chercheurs, en fonction de leur lieu et de leur discipline d'exercice. En effet, les données sont souvent construites à partir d'agrégats qui ne se superposent pas (les données relatives aux étudiants intègrent les IUT quand celles sur les enseignants ne les prennent pas en compte) et à des échelles trop élevées pour permettre mieux qu'une appréciation d'ensemble. Le taux d'encadrement (calculé comme le ratio enseignants titulaires/étudiants) met en lumière une disparité très importante entre les sciences et les lettres, héritée des années 1960[36], et qui n'est pas remise en question par la croissance des recrutements des années 1990[37] :

	Nombre d'étudiant-es	Nombre d'EC	Ratio ens./étud.
Sciences 1990	245 025	16 917	**1/14,5**
Lettres 1990	410 739	13 357	**1/31**
Sciences 2000	279 634	24 410	**1/11,5**
Lettres 2000	481 224	20 221	**1/24**

Il ne s'agit cependant que d'une approximation, incapable de rendre compte de la variété des situations observables. Pour mieux les comprendre, il convient d'énumérer les facteurs susceptibles de produire une multitude de contextes au sein desquels le nexus enseignement/recherche fluctue.

La variable temporelle constitue une intéressante approximation des arbitrages inégaux entre les grandes deux parties de l'activité. La charge horaire d'enseignement (192h ETD) est une donnée théorique, qui peut être remise en question dans certains contextes favorisant heures supplémentaires d'enseignement ou activités connexes. Ainsi, l'investissement temporel apparaît plus fort en lettres qu'en sciences, dans les IUT ou les IUFM qu'à l'université[38],

[35] Rapport Schwartz, p. 15-16.

[36] Les estimations de croissance des effectifs étudiants des années 1960 reposaient sur une mauvaise anticipation des choix des bacheliers : soucieux de répondre à ce qu'ils estimaient être un besoin essentiel au développement du pays, les planificateurs avaient choisi de porter un effort tout particulier en faveur des facultés des sciences, alors que les flux étudiants majoritaires se sont finalement portés vers les facultés des lettres. Un bon exemple de ces facultés neuves, immenses et vides peut s'observer sur le campus de Nancy analysé par Marie-Jeanne Choffel-Mailfert, *in* Yamina Bettahar et Marie-Jeanne Choffel-Mailfert (dir.), *Les universités au risque de l'histoire. Principes, configurations, modèles* Nancy, Presses universitaires de Nancy/Éditions universitaires de Lorraine, 2014.

[37] Les données sont issues de Antoine Prost et Jean-Richard Cytermann, « Une histoire en chiffres de l'enseignement supérieur en France », *Le Mouvement Social*, n° 233, 2010, p. 34 et 40. Les auteurs eux-mêmes rapportent en introduction la difficulté à trouver des suites de données cohérentes et comparables, pour des mises en série historiques.

[38] Sylvia Faure et Charles Soulié, *Enquête exploratoire, op. cit*, p. 26

et peut se trouver alourdi par des charges d'administration (responsabilité d'année ou de formation et de diplôme) ou d'organisation pédagogique (préparation des maquettes de formation, montage de cours en ligne, ingénierie pédagogique)[39] qui pèsent davantage sur celles et ceux qui sont engagés prioritairement dans les premiers cycles. Cette partie de l'activité, qualifiée par Philippe Losego de « travail invisible »[40], est particulièrement importante dans les petits établissements que sont les antennes universitaires délocalisées. Elle se mesure également par la charge en termes d'effectifs étudiants (les enseignants en sciences de gestion étudiés par C. Musselin et V. Becquet croulent sous le nombre des étudiants quand les physiciens ont parfois à faire face à la pénurie) mais aussi en fonction des profils étudiants (on peut observer une forte variation des profils sociaux et scolaires selon les disciplines[41]). Il s'ensuit des variations importantes dans la charge du travail de préparation des cours[42] et de suivi des étudiants, particulièrement quand il s'agit de formations professionnalisantes très chronophages[43]. Dans ce contexte, le traditionnel conflit des facultés devient celui du rapport aux étudiants et à la charge des activités liées à l'enseignement, globalement moins favorables aux disciplines traditionnellement rattachées aux lettres (et que l'on retrouve également dans les disciplines juridiques), qui continuent à être privilégiées par les néo-étudiants souvent moins dotés scolairement et culturellement.

Il serait cependant simpliste d'opposer schématiquement ces deux univers professionnels. A l'intérieur de chacun d'eux, la variabilité reste forte, tendant à rapprocher certains segments de l'un avec certaines parties de l'autre. On peut prendre l'exemple des activités de recherche, susceptibles de fluctuer fortement en fonction des disciplines au sein d'un même ensemble (collectives versus individuelles, organisées selon des temporalités plus ou moins courtes, dans des équipes plus ou moins grosses et plus ou moins hiérarchisées[44]). La part croissante des financements sur projet de ces dernières décennie entraîne, d'autre part, une diversification des tâches et une division du travail accrue, entre ceux qui en sont les entrepreneurs et ceux qui en sont les exécutants, sans compter les clivages qui s'opèrent entre celles et

---

[39] *Ibid.*, p. 29

[40] Philippe Losego, « Le travail invisible à l'université : le cas des antennes universitaires », *Sociologie du travail*, n° 46, 2004, p. 184-204

[41] Yann Renisio, « L'origine sociale des disciplines », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 210, 2015, p. 10-27.

[42] Qui doit d'ailleurs être mis en relation avec les formes pédagogiques propres à chaque discipline. Un bon exemple de cette différenciation : Régine Boyer et Charles Coridian, « Transmission des savoirs disciplinaires dans l'enseignement universitaire. Une comparaison histoire/sociologie », *Sociétés contemporaines*, n° 48, 2002, p. 41-61.

[43] Souligné en particulier par le président de la section 12 du CNU, p. 362 ou par le président de la section 24 du CNU, p. 372 ; annexes du rapport Fréville.

[44] Cf. Valérie Becquet et Christine Musselin, *Variations autour du travail des universitaires*, convention MENRT 2002-2007 sur le travail des universitaires, rapport de janvier 2004.

ceux qui obtiennent ce type de financement et les autres[45]. Si la discipline constitue bien une clé d'explication des différentes configurations possibles du nexus recherche/enseignement[46], elles ne doivent pas pour autant masquer une autre clé d'articulation sans doute au moins aussi fondamentale dans l'expérience concrète de l'activité.

Le lieu d'exercice semble ainsi jouer un rôle particulièrement déterminant. Comme je l'ai déjà souligné, il a des effets directs sur la temporalité de l'activité d'enseignement, sur sa nature et sur sa charge. On constate depuis les années 1970 une hiérarchisation croissante des établissements, en lien avec la création de nouvelles universités ou de nouvelles antennes, au sein desquelles l'offre de formation peut varier fortement. Les travaux de Myriam Baron mettent en évidence des inégalités territoriales significatives, structurées par une logique de spécialisation : les établissements dont l'activité principale se situe dans les premiers cycles et les filières professionnalisantes se concentrent dans le quart nord-est de la France quand ceux qui accueillent les 3e cycle sont majoritaires en région parisienne[47]. Au sein d'une même région, les flux étudiants ne se distribuent pas de façon équilibrée, produisant une hiérarchie sociale des établissements[48]. Il en résulte des universités dans lesquelles la prise en charge des nouveaux publics étudiants pèse davantage, quand d'autres sont des espaces privilégiés pour la recherche[49]. La prééminence parisienne, comme lieu de d'attraction et de concentration des profils les plus scolairement brillants et d'une spécialisation plus marquée, reste d'actualité[50]. Ce mode de différenciation s'avère également opératoire en ce qui concerne la recherche. La taille de l'établissement, son ancienneté, la proximité ou au contraire l'éloignement des équipes et des équipements, le poids des responsabilités administratives (qui peuvent, à l'inverse de l'enseignement, être en matière de recherche plus importantes dans

---

[45] Morgan Jouvenet, « Profession scientifique et instruments politiques : l'impact du financement « sur projet » dans des laboratoires de nanosciences », *Sociologie du travail*, n° 2, 2011, p. 241 ; et Aurélie Tricoire, « L'impact des critères de sélection des programmes de financement sur les pratiques scientifiques », *Innovations*, n° 36, 2011 p. 41-63.

[46] Romuald Bodin, Mathias Millet et Émilie Saunier, « Entre triple contrainte et ancrage disciplinaire. Pratiques et conditions d'enseignement à l'Université », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 17, 2018, p. 143-167 ; ou l'état de lieux introductif de Pierre-Michel Menger *et al.*, « La contribution des enseignants du secondaire à l'enseignement supérieur en France. Effectifs, affectations, carrières (1984-2014) », *Revue française de sociologie,* n° 4, 2017, p. 643-677.

[47] Myriam Baron, « Les transformations de la carte universitaire depuis les années 1960 : constats et enjeux », *Le Mouvement Social*, n° 233, 2010, p. 93-105.

[48] Cf. les travaux de Leïla Frouillou et en particulier : Leïla Frouillou et Léonard Moulin, « Les trajectoires socialement et spatialement différenciées des étudiants franciliens », *Formation emploi*, n° 145, 2019, p. 7-28.

[49] Georges Felouzis, « Repenser les inégalités à l'université. Des inégalités sociales aux inégalités locales dans trois disciplines universitaires », *Sociétés contemporaines*, n° 38, 2000, p. 67-97.

[50] Myriam Baron et Sandrine Berroir, « Paris et le système universitaire français : mythe et réalités », *Annales de géographie*, n° 655, 2007, p. 227-246.

les grosses universités que dans les petites) jouent un rôle. Cette importance du contexte d'exercice est documentée par tous les travaux et les rapports qui analysent les transformations de la profession académique, et apparaît comme un élément important, même si une étude récente tend à montrer que la variable disciplinaire serait plus déterminante que celle de l'établissement d'exercice[51].

Il convient d'introduire une troisième catégorie de critères, susceptible d'interagir plus ou moins fortement avec les deux précédemment examinées. Les déterminants sociaux individuels des enseignants-chercheurs constituent en effet une variable non négligeable de cette diversification. Ils peuvent être de genre, de classe, de statuts, de race et en ce domaine, le monde académique ne présente pas de particularité fonctionnelle, les logiques de domination et de hiérarchie traditionnelles fonctionnant à plein. Les analyses historiques de Christophe Charle, Victor Karady et Pierre Bourdieu, évoquées dans d'autres parties de ce travail, ne sont pas remises en cause par la massification de l'enseignement supérieur, ni dans les années 1960, ni dans les années 1990. Certes, cette dernière se traduit par une relative ouverture sociale mais c'est au prix d'une réaffirmation des hiérarchies internes, superposables aux hiérarchies sociales, et qui s'incarnent par exemple dans le resserrement social du recrutement des ENS depuis les années 1980[52], concomitant avec la réaffirmation de leur rôle dans les carrières académiques[53]. Les travaux nombreux sur la place des femmes dans l'enseignement supérieur et la recherche rendent compte d'une position quasi systématiquement moins favorable (voir encadré). Les universitaires racisés en revanche ne font pas l'objet de travaux spécifiques[54], la question des discriminations raciales n'étant envisagée que pour les étudiants. Quant à la question de l'origine sociale du corps enseignant et de ses effets dans la pratique et le vécu professionnel, elle n'est traitée qu'à la marge, le seul travail d'enquête spécifiquement dédiée à cette question ayant été réalisé par Laurence Viry qui a travaillé sur les récits de vie et les trajectoires subjectives d'un échantillon d'universitaires[55].

---

[51] Romuald Bodin, Mathias Millet et Émilie Saunier, « Différences de faculté », *Socio-logos*, n° 13, 2018. En 2004, C. Musselin et V. Becquet concluaient plutôt à une importance notable du contexte du département d'exercice sur l'activité professionnelle, en particulier quant aux modalités de la division du travail (*Variations autour du travail des universitaires, op. cit.).*

[52] Cf. Frédérique Matonti et Christian Baudelot, « Le recrutement social des normaliens 1914 1992 », *in* Jean-François Sirinelli (dir.), *École normale supérieure. Le Livre du bicentenaire,* Paris, PUF, p. 155-190.

[53] Dominique Bret, « Les doctorants contractuels normaliens face à leur thèse. Le poids des socialisations familiale et scolaire », *Socio-logos*, n° 10, 2015.

[54] A l'inverse de ce que l'on peut trouver dans la littérature scientifique sur les universités américaines : cf. par exemple Long J. Scott et Fox Mary Frank, « Scientific Carreers: Universalism and Particularism », *Annual Review of Sociology*, n° 21, 1995, p. 45-71.

[55] Laurence Viry, *Le monde vécu des universitaires ou la République des égos*, Rennes, PUR, 2006.

Cette différenciation des conditions d'exercice, observée de façon synchronique, ne peut être envisagée sans prendre également en compte les logiques diachroniques qui sont au cœur de la notion de carrière. La question de l'articulation entre dynamique professionnelle et positions occupées n'a pas fait, à ma connaissance, l'objet de travaux d'ensemble, même si certains articles interrogent la question des effets des environnements professionnels sur la structure des carrière[56]. On en trouve davantage de mentions dans les travaux qui s'intéressent aux conditions du recrutement[57] ou aux modalités de promotion[58]. L'effet « Saint Mathieu », qui décrit la façon dont un individu accumule les éléments de reconnaissance, contribue ainsi à expliquer qu'un « bon début » dans la vie académique, c'est-à-dire une reconnaissance précoce, soit susceptible de produire une carrière réussie selon les critères les plus communs : un type d'établissement situé dans le haut de la hiérarchie, une carrière rapide en termes de progression de grades, des prix scientifiques, des financements, des responsabilités professionnelles. Mais tous les candidats ne concourent pas à armes égales, qui varient en fonction de leurs dispositions initiales et capitalisées. L'existence d'un réseau et sa capacité à le mobiliser constituent par exemple un atout fondamental à la fois pour l'entrée dans la carrière de titulaire et pour sa réussite[59]. C'est d'ailleurs l'une des explications mobilisées pour expliquer la faible présence des femmes dans le corps enseignant de l'EHESS, au sein duquel la mobilisation des réseaux personnels est déterminante[60]. Ainsi, être un homme, doté de titres scolaires (en particulier le passage par les ENS et/ou une grande université parisienne) et inséré dans un réseau, conditions permettant d'avoir accès aux informations, constituent autant de facteur d'un bon pronostic pour une carrière académique[61], comme c'était déjà le cas un siècle auparavant.

L'une des questions qui se pose cependant aujourd'hui est celle de la force des garanties qu'offre la maîtrise de tels capitaux. Certains travaux ont en effet mis en évidence l'existence de dynamiques de carrières diversifiées en fonction des conditions d'entrée dans le premier poste de titulaire, soulignant ainsi que les conditions de travail jouent un rôle déterminant dans la trajectoire

---

[56] Christine Gatignol, « L'environnement professionnel des enseignants-chercheurs français explique-t-il leurs parcours de carrière ? », *@GRH*, n° 11, 2014, p. 51-80.

[57] Christine Musselin, *Le marché des universitaires : France, Allemagne, États-Unis*, Paris, Presses de Sciences-Po, 2005.

[58] On trouve de nombreux travaux sur la question des obstacles rencontrés par les femmes aux différentes étapes de leur carrière. Un, parmi les plus récents : Carole Drucker-Godard *et al.*, « Enseignant-chercheur au féminin : la place des femmes dans les universités », *Recherches en Sciences de Gestion*, n° 118, 2017, p. 125-145.

[59] Olivier Godechot et Nicolas Mariot, « Les deux formes du capital social. Structure relationnelle des jurys de thèses et recrutement en science politique », *Revue française de sociologie*, n° 2, 2004, p. 243-282.

[60] Isabelle Backouche, Delphine Naudier et Olivier Godechot, « Un plafond à caissons : les femmes à l'EHESS », *Sociologie du travail*, n° 2, 2009, p. 253-274.

[61] Olivier Godechot et Alexandra Louvet, « Comment les docteurs deviennent-ils directeurs de thèse ? Le rôle des réseaux disponibles », *Sociologie*, n° 1, 2010, p. 3-23.

ultérieure : devenir maître de conférences sur un poste qui requiert une charge d'enseignement et un investissement administratif importants peut avoir des conséquences négatives sur l'engagement en matière de recherche et sur le devenir potentiel de l'individu (retard à la soutenance de l'HDR, mise à l'écart des logiques de recherche de pointe…) ; à l'inverse, être recruté pour sa spécialité fine dans une grande université parisienne peut permettre de s'inscrire dans des collectifs de recherche actifs et potentiellement rémunérateurs[62]. Cette forme de « dépendance au sentier » individuelle est bien connue pour les situations américaine ou britannique, où les effets positifs sur la carrière du recrutement dans un établissement situé en haut de la hiérarchie universitaire sont bien documentés[63]. En France, dans un contexte où il n'existe ni classement des universités, ni négociations sur les conditions d'emploi, les effets d'une hiérarchie des établissements sont plus difficiles à mettre en évidence. Si les travaux publiés confirment que le lieu de soutenance de la thèse joue un rôle dans la carrière ultérieure[64], les conséquences possibles du type d'établissement où se trouve le premier poste n'ont, à ma connaissance, pas donné lieu à des publications, même si l'équipe autour de Pierre-Michel Menger a présenté en séminaire des résultats indiquant qu'ils ne sont pas négligeables.

Encadré. Les femmes : canaris de l'enseignement supérieur ?

Il ne s'agit pas, bien évidemment, de renvoyer à l'image de femmes décoratives, mais d'une référence au fait qu'elles sont les premières affectées par le jeu des variables de différenciation. Loin d'être un effet simplement mécanique (elles seraient plus fragiles et plus dominées, donc systématiquement victimes des logiques de domination), la question de leur fragilité doit être envisagée sous l'angle d'un processus de discrimination spécifique.

Jusqu'à la Seconde Guerre mondiale, s'il n'est pas exclusivement masculin, le monde des universitaires compte peu de femmes en son sein. Leur nombre croît à l'occasion de l'ouverture des recrutements des années 1960 jusqu'à représenter 24 % des professeurs et 44 % des maîtres de conférences

[62] Émilie Hennequin, « Quelle réussite professionnelle pour les enseignants-chercheurs ? », art. cit. Cf. en particulier la thèse de Simon Paye, *Différencier les pairs. Mise en gestion du travail universitaire et encastrement organisationnel des carrières académiques (Royaume-Uni, 1970-2010)*, thèse de sociologie, Science Po Paris, 2013.

[63] Suzanne C. de Janasz, Sherry E. Sullivan, "Multiple mentoring in academe: Developing the professional Network", *Journal of Vocational Behavior*, n° 2, 2004.

[64] Mareva Sabatier, Christine Musselin et Frédérique Pigeyre, « Devenir universitaire hier et aujourd'hui. L'impact des réformes de 1984 sur la carrière des physiciens en France », *Revue économique*, n° 66, 2015, p. 37-64.

en 2016[65] (toutes disciplines confondues), quand elles n'étaient encore respectivement que 16 % et 38,5 % en 2003[66]. Leur répartition n'est cependant pas homogène selon les corps et les disciplines, forte en lettres et beaucoup moins importante en sciences à l'exception de la biologie. La mesure de leur place, et de sa croissance, constitue un indicateur de la position de la discipline dans la hiérarchie académique, la féminisation relativement précoce de la géographie par exemple pouvant être interprétée comme un signe de sa position dominée[67]. On peut mesurer la féminisation du corps des enseignants-chercheurs selon deux indicateurs qui ne sont pas systématiquement corrélés : leur part dans le corps enseignant total et leur part parmi les rangs A. Dans le premier cas, il s'agit de mesurer la féminisation d'une discipline (et c'est bien la variable qui joue le plus sur les variations : leur proportion varie de 7% pour les PR de mathématiques à 76% des MCF en sciences du langage) ; le second mesure quant à lui le degré d'égalité des carrières qu'on peut y observer. Le coefficient du passage de maîtresses de conférences à professeures est en moyenne de 0,6, mais cache d'importantes disparités : de 0,2 en section 36 (Terre solide) à 0,8 en langues étrangères, avec une exception notable d'une quasi égalité en astrophysique (section 34), discipline faiblement fdéminisée avec respectivement 20 % des professeurs et 22 % des maîtres de conférences[68].

Sont-elles pour autant de bons cobayes pour observer le jeu des variables dans la différenciation des carrières ? Les travaux nombreux et récents sur la question soulignent l'importance des disciplines, des statuts, des types de formation et des lieux d'exercice dans l'explication des différences hommes/femmes au sein du monde académique[69]. Ils soulignent surtout qu'ils jouent quasiment toujours en défaveur des femmes, selon une proposition théorisée sous le nom d'effet Matilda[70], en logique miroir de l'effet Saint Mathieu. Le genre a un effet de capital négatif qui fonctionne comme un obstacle

[65] Dominique Faudot, « Les carrières des enseignantes-chercheuses dans l'enseignement supérieur », SNESup, 2 avril 2017.

[66] Sylvia Faure et Charles Soulié, *Enquête exploratoire, op. cit.*, p. 17.

[67] Nicolas Ginsburger, « Femmes en géographie au temps des changements. Féminisation et féminisme dans le champ disciplinaire français et international (1960-1990) », *L'Espace géographique*, n° 3, 2017, p. 236-263.

[68] Calculs effectués à partir des données en ligne sur le site du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, « Les enseignants-chercheurs titulaires par section du CNU, corps et sexe », 2012-2013 : http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/statistiques/01/0/Demographie_Enseignants-chercheurs_2012-2013_CNU_corps_sexe_384010.pdf

[69] On en trouve un bon exemple, en termes de diversités de situations décrites, dans Rebecca Rogers et Pascale Molinier (dir.), *Les femmes dans le monde académique*, Rennes, PUR, 2016.

[70] Margaret W. Rossiter, « L'effet ~~Matthieu~~ Matilda en sciences », *Cahiers du Cedref*, n° 11, 2003. Cf. par exemple : Mareva Sabatier, Myriam Carrère et Vincent Mangematin, « Profils of academic activities and carriers: Does gender matter? An analysis based on French life scientist CVs », *Journal of Technological Transfer*, n° 3, 2005.

à la carrière : alors même qu'elles peuvent être « meilleures au moment du recrutement » (les docteures en sociologie par exemple ont 1,4 fois plus de chance d'être recrutées comme MCF que les docteurs), elles deviennent trois fois moins souvent professeures, et quand elles le deviennent ont moitié moins de chance de parvenir en haut de l'échelle indiciaire (classe exceptionnelle)[71]. Par ailleurs, l'accès aux rétributions matérielles et symboliques que constituent l'Institut universitaire de France ou la Prime d'excellence scientifique leur est nettement plus difficile et elles sont globalement moins représentées dans les instances, en l'occurrence le CNU, que les hommes, avec des variations disciplinaires qui peuvent être très importantes[72].

Les explications mobilisées s'orientent autour de deux grands types de facteurs. Le premier met en évidence des configurations d'investissement préjudiciables à la carrière, privilégiant le collectif, la prise de responsabilité liées à l'enseignement ou aux charges administratives aux échelons inférieurs (formation, département), l'investissement préférentiel dans la proximité (au sein de l'établissement d'exercice davantage que dans les institutions nationales)[73], comportements généralement mis en regard d'un investissement individuel plus important dans la vie domestique[74]. Le second insiste sur les limites institutionnelles en soulignant que toutes les épreuves académiques semblent être plus difficiles à réussir pour les femmes[75]. On peut donc faire l'hypothèse qu'elles sont encore plus sensibles aux effets évoqués des différences disciplinaires et des établissements et que les logiques cumulatives, en particulier négatives, jouent pour elles avec une efficacité supérieure.

Convergences ou divergences ?

Paradoxalement, la segmentation de la profession que nous venons d'envisager prend place dans un contexte de normalisation croissante des carrières académique. Sous la double injonction d'une prise en compte croissante des activités de recherche selon des normes formalisées et d'une tendance croissante à la comparaison internationale, les carrières universitaires françaises en sciences et en lettres tendent à s'organiser selon des profils de

[71] Olivier Martin, « Femmes et hommes devant les étapes de la carrière d'enseignant-e chercheur-e : deux corps, deux sexes ? », *Bulletin de l'ASES*, Association des sociologues de l'enseignement supérieur, 2016, p. 45-62.

[72] Dominique Faudot, « Les carrières des enseignantes-chercheuses dans l'enseignement supérieur », art. cit.

[73] Noria Boukhobza, Huguette Delavault, Corinne Konrad et Claudine Hermann, *Les enseignantes-chercheuses à l'université. Demain la parité ?*, Paris, L'Harmattan, 2002.

[74] Alain Chenu et Olivier Martin, « Le plafond de verre chez les enseignants-chercheurs en sociologie et démographie », *Travail, genre et sociétés*, n° 2, 2016, p.135-156.

[75] Bastien Bernela, « Trajectoires professionnelles et géographiques : l'étude de trois générations de docteurs », *Formation emploi*, n° 3, 2017, p. 147-170.

plus en plus standardisés. Le principe de la thèse courte (un financement assuré pour trois ans), la multiplication des expériences post-doctorales, la mesure de la qualité scientifique par le biais d'indicateurs bibliométriques (des index individualisés aux classements des revues scientifiques), les recrutements sans passage par le secondaire déterminent des modalités de carrières fondées sur une prime à la précocité et à la capacité à s'inscrire dans un schéma normatif dans lequel l'activité de recherche joue un rôle fondamental.

Les carrières universitaires ont toujours été en France, selon l'expression de Christine Musselin, des carrières organisationnelles définies par la continuité de l'activité au sein de l'organisation qu'est l'enseignement supérieur, et dont les étapes sont franchies dans un certain ordre et de façon successive[76]. On y entre jeune (la relativité du terme est fonction du contexte : très jeune en période de recrutement massif, tendanciellement plus âgé quand les postes se font rares) et on y reste toute sa vie, en franchissant plus ou moins vite, et plus ou moins complétement, les différentes étapes. Rares sont celles et ceux qui y arrivent après d'autres expériences professionnelles, si ce n'est celle d'avoir bénéficié d'un recrutement sur un poste de recherche dans la première partie de leur carrière (passage sur des postes de chargés recherche au CNRS par exemple). Et rares aussi celles et ceux qui la quittent pour exercer une autre activité, et ce même précocement[77]. Les débats actuels sur la valeur en termes d'employabilité des doctorats, dans un contexte de forte pénurie de postes d'enseignants-chercheurs, soulignent combien, dans le système français, être docteur constitue la première étape d'une carrière académique et non un niveau de formation comme cela peut être le cas dans le monde anglo-saxon. Les discussions récurrentes autour du statut des doctorants, et en particulier des doctorants financés, mettent bien en lumière la difficulté qu'il y a à arbitrer entre le fait qu'il s'agisse d'une expérience professionnelle[78] (déterminée par l'existence d'un contrat de travail) ou d'une situation de formation (maintien du statut d'étudiant)[79]. Dans la mesure où l'obtention d'un contrat doctoral semble favoriser la poursuite d'une carrière universitaire ultérieure[80], on peut estimer qu'il constitue une première étape de professionnalisation.

La question d'un recrutement précoce n'est pas nouvelle, le système d'enseignement supérieur ayant mis en place des modalités d'intégration rapide

---

[76] Christine Musselin, *Le marché des universitaires, op. cit.* Elle le confirme ensuite au travers de l'étude de trois disciplines (histoire, physique et gestion) : Mareva Sabatier, Christine Musselin et Frédérique Pigeyre, « Devenir universitaire hier et aujourd'hui. art. cit.

[77] Il faut cependant rappeler qu'il y a eu une vague de démissions médiatisées entre 2007 et 2014 : cf. l'article d'EducPros, « Ils ont quitté l'enseignement supérieur et la recherche », 16 octobre 2014 : https://www.letudiant.fr/educpros/actualite/ils-qui-ont-quitte-le-monde-de-l-enseignement-et-de-la-recherche.html].

[78] Arrêté du 7 août 2006 relatif à la formation doctorale.

[79] Séverine Louvel, « Les doctorants en sciences expérimentales : futurs collègues ou jeunes collègues ? », *Formation emploi*, n° 96, 2006, p. 53-66.

[80] Alain Coulon, Ridha Ennafaa et Saeed Paivandi, *Devenir enseignant du supérieur : enquête auprès des allocataires moniteurs de l'enseignement supérieur*, Paris, L'Harmattan, 2004.

des prétendants, par le biais des chargés de cours du XIXe siècle, des assistants puis des maîtres-assistants, toutes fonctions enseignantes permettant de poursuivre une thèse en parallèle. La modification de la structure du doctorat au début des années 1980 (doctorat nouveau régime comme préalable au recrutement en tant que maître de conférences, HDR pour le recrutement en tant que professeur) fait disparaître le système des prébendes antérieures et tend à restreindre le vivier dans lequel puiser la relève académique. Pour y remédier, plusieurs initiatives sont prises en faveur des futurs doctorants et doctorantes. En 1988, sont créés les postes d'ATER (attaché temporaire d'enseignement et de recherche), assujettis à un service d'enseignement équivalent à celui des maîtres de conférences (192 h ETD) pour un salaire d'environ moitié moins. Le poste peut être occupé en cours de doctorat, comme à l'issue de celui-ci, pour une durée de deux à quatre ans. Dans la même période, les financements doctoraux (donc permettant de réaliser une recherche doctorale à plein temps, ou avec une charge très faible d'enseignement) se sont multipliés, pour atteindre 3 800 en 1993[81]. On en voit les effets avec l'augmentation du nombre des thèses soutenues 1994 (de 5 963 à 10 427)[82] et celle des candidats sur les postes offerts dans l'enseignement supérieur[83].

L'analyse des carrières confirme leur logique organisationnelle : entre 1990 et 2004, plus de 80 % des professeurs, toutes disciplines confondues, ont été recrutés parmi les maîtres de conférences, « l'appel à des chercheurs, à des professionnels ou à des enseignants étrangers ne décolle pas, voire régresse »[84] ; quant aux recrutements des MCF, ils l'ont été parmi les ATER et les post-doctorants (43 %) dans les disciplines scientifiques, et parmi les ATER et les enseignants du second degré pour les disciplines littéraires (jusqu'à 80 % en langues, lettres et philosophie). En 2017, 40 % des néo-MCF étaient post-doctorants (davantage en sciences) et 35 % enseignaient dans le supérieur (davantage en lettres) ; d'autre part, 92 % des néo-professeurs toutes disciplines confondues étaient MCF[85].

[81] Ils existaient depuis les années 1970, d'abord sous la forme d'allocations de la DGRST, puis sous celle d'allocations ministérielles à partir 1983.

[82] Charles Soulié, « Précarité dans l'enseignement supérieur [Allocataires et moniteurs en sciences humaines] », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 115, décembre 1996, p. 59.

[83] Données tirées du Rapport Quenet, *Rapport sur la condition des personnels enseignants de l'enseignement supérieur*, 1994.

[84] Jean-Richard Cytermann, Marc Bideault, Pasquin Rossi et Loïc Thomas, « Recrutement et renouvellement des enseignants-chercheurs », art. cit., p. 64.

[85] Jérôme Tourbeaux et Julien Thirion, « Trajectoires professionnelles des enseignants-chercheurs recrutés en 2017 », *Note de la DGRH* (ministère de l'ESR), n° 7, septembre 2018.

La standardisation s'étend également aux procédures[86] comme le montre le recours croissant aux outils bibliométriques[87], les modalités d'évaluation normalisées lors des recrutements[88] ou les formats uniques et contraignants des demandes de financement sur projet à l'ANR[89]. Les institutions créées à l'origine pour s'émanciper des règles contraignantes du système universitaire, telles que le CNRS ou l'EHESS, convergent, elles aussi, vers ces pratiques normalisées en sélectionnant des candidats au profil équivalent à celui valorisé par les grandes universités (en particulier des agrégés normaliens). L'étude des recrutements à l'EHESS depuis les années 1980 montre ainsi la raréfaction progressive des profils atypiques[90].

Ce modèle de carrière se retrouve dans les travaux qui prennent les modèles de carrières universitaires comme objet. Sévérine Louvel et Annick Valette proposent un classement en trois catégories, les « ayants droit », les « investisseurs » et les « hédonistes »[91]. Il s'agit pour elles de mesurer de quelle façon et à quelles conditions, il est possible d'avoir la carrière la plus efficace, au regard d'une réussite académique mêlant reconnaissance symbolique et concrète. L'investissement dans la recherche et la précocité constituent alors des invariants du succès[92]. Cette appréciation s'inscrit en conformité avec la représentation théorique dominante d'un monde académique au sein duquel la réussite ne serait déterminée que par le mérite intellectuel individuel sans prise en compte de caractéristiques extérieures à la seule valeur scientifique[93].

---

[86] Gaële Goastellec et Martin Benninghoff, « Formaliser les règles, harmoniser les procédures et accroître la compétitivité », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors-série n° 3, 2011, p. 129-147.

[87] Deux références parmi beaucoup d'autres : Rémi Goasdoué, « La bibliométrie évaluative : une redéfinition des valeurs scientifiques », *Évaluer. Journal international de Recherche en Éducation et Formation*, n° 1, 2015, p. 45-64 ; David Pontille et Didier Torny, « La manufacture de l'évaluation scientifique. Algorithmes, jeux de données et outils bibliométriques », *Réseaux*, n° 1, 2013, p. 23-61.

[88] C'est le cas par exemple des dossiers de recrutement : Myriam Carrère *et al.*, *Entre discrimination et autocensure. Les carrières des femmes dans l'enseignement supérieur et la recherche*, rapport produit dans le cadre d'une convention INRA/MENRT, 2006.

[89] Julien Barrier, « La science en projets : financements sur projet, autonomie professionnelle et transformations du travail des chercheurs académiques », *Sociologie du travail*, n° 4, 2011, p. 515-536.

[90] Stéphane Baciocchi *et al.*, *Vingt ans d'élections à l'École des hautes études en sciences sociales (1986-2005). Synthèse des résultats d'enquête*, Paris, EHESS, 2008.

[91] Séverine Louvel et Annick Valette, « Les carrières à l'université. Une approche par les modes d'engagement dans la promotion », *Revue d'anthropologie des connaissances*, n° 3, 2014, p. 523-546. De son côté, Christine Gatignol propose 6 types de profil : « L'environnement professionnel des enseignants-chercheurs », art. cit.

[92] Par exemple, dans J. Duberley, L. Cohen et M. Mallon, « Constructing scientific careers: change continuity and context », *Organization studies*, n° 8, 2006, p. 1131-1151.

[93] Voir la description faite par Catherine Marry et Irène Jonas, « Chercheuses entre deux passions, l'exemple des biologistes », *Travail, genre et société*, n° 14, 2015.

Mais l'idéal qui se dessine ainsi, fondé sur une excellence indexée à une activité de recherche standardisée, s'il constitue la norme de référence apparaît très éloigné de l'expérience concrète qui est celle de la majorité des universitaires. Cette tension entre une convergence des représentations vers un idéal type de plus en plus standardisé et une profession caractérisée par un processus croissant de différenciation, voire de segmentation, me semble constituer un élément essentiel de compréhension des débats qui traversent le monde académique[94]. Cette diversification croissante des profils d'activité, des carrières et des investissements s'est en effet opérée sans transformation des structures en charge de la régulation professionnelle, qui reste organisées selon un cadre national, alors même que l'autonomie de gestion des universités allait croissante. La question de la segmentation de la profession universitaire se trouve alors insérée dans des logiques antagonistes, partisans d'une logique privilégiant l'établissement s'opposant à aux défenseurs de la préservation du caractère national du corps enseignant. De façon théorique, cette partition renvoie à un clivage plus fondamental : à l'éthos académique selon lequel prime une approche égalitariste s'oppose une vision concurrentielle fondée sur la reconnaissance du mérite de l'investissement individuel et de l'existence d'inégalités de nature[95]. De façon pratique, la structure du clivage s'organise autour d'un axe pragmatique/doctrinal, entre celles et ceux qui souhaitent une reconnaissance de la pluralité des tâches et celles et ceux qui y voient le risque que la définition même de l'activité universitaire, à savoir l'enseignement et surtout la recherche, en souffre.

La question de la prise en compte (ou non) de cette diversification est à l'agenda depuis le début des années 1990 et s'est traduite concrètement par des modifications des décrets de 1984 et de 1992, sur les statuts et sur le CNU. En jeu, la position relative des instances centrales et des établissements dans les opérations de gestion des carrières des universitaires, et *in fine* la question du collectif pertinent dans l'exercice du jugement professionnel.

---

[94] Gaële Goastellec, « Changing the rules of the French academic market: the premises of differentiation », *in* P. Altbach & I. Pacheko, *A Comparative Study of Academic Salaries and Remuneration in 28 Countries,* Routledge, 2011.

[95] Dans le rapport Espéret, on peut lire ce présupposé en introduction : « « Il faut bien aussi briser la loi du silence et reconnaître que les enseignants chercheurs ont des capacités différentes à exercer avec talent et dans la durée toutes les facettes de leur métier. Cette uniformité pénalise le service public car elle ne lui permet ni de bénéficier pleinement de toutes les compétences ni de mettre en œuvre toutes les énergies de ses personnels. Elle pénalise aussi ces derniers car toutes les missions qui leur sont confiées ne sont pas reconnues et ne sont donc par conséquent pas valorisées à un niveau convenable » (p. 2).

Ajustements/désajustements

La toute dernière proposition de modification du dispositif de gestion des carrières des universitaires a eu lieu au printemps 2019, dans la perspective de valoriser « la mission d'enseignement » par l'extension du périmètre des primes et la mise en place d'un congé spécifique. Dans un tract daté du 21 mai, la CGT-FERC dénonce une énième atteinte au principe de l'égalité de traitement, avec l'introduction de cette nouvelle possibilité d'individualisation des carrières[96]. S'il y a bien eu auparavant quelques innovations permettant d'envisager un traitement différencié des universitaires, elles sont restées longtemps d'ampleur modeste. La situation s'est infléchie sensiblement avec la loi LRU de 2007 et le passage aux « Responsabilités et compétences élargies » des universités, et les modifications des décrets relatifs aux statuts, au recrutement et au CNU. La nature des ajustements à mettre en œuvre à la suite du vote de la loi a fait l'objet de nombreux débats, dont certains ont abouti à des mobilisations importantes, notamment au printemps 2009. Sans doute soucieux de ne pas voir se lever une opposition frontale, le ministère a opéré les transformations suivantes par petites touches successives, dans un contexte plus global de réforme « du recrutement, [de] la formation et [du] déroulement de la carrière des enseignants-chercheurs », comme l'indique l'article 74 de la loi relative à l'enseignement supérieur et à la recherche (loi ESR) du 22 juillet 2013[97].

La question de l'échelle la plus pertinente pour l'exercice de la régulation professionnelle prend place au cœur de la discussion. L'héritage de l'Université napoléonienne revisitée par les réformateurs de la fin du XIXe siècle avait construit durablement la soumission de la périphérie au centre, les réformes du début du XXIe siècle tendant à lui substituer un nouvel arbitrage entre compétences du local et prérogatives du national.

Un nouvel équilibre dans la gestion des carrières

Entre les années 1970 et la fin des années 2000, cette tension entre les deux autonomies constitue un élément récurrent des débats sur la politique universitaire. Si cette question n'est pas radicalement nouvelle (on en trouve des éléments dès la réforme des années 1880, et de nombreuses traces dans les archives des milieux réformateurs des années 1950 et 1960), la loi Faure

[96] Communiqué de la CGT-FERCSup sur la « reconnaissance de la mission d'enseignement » des personnels de l'ESR, 21 mai 2019. http://cgt.fercsup.net/spip.php?article4581

[97] Cet article dispose que : « dans un délai de deux ans suivant la promulgation de la présente loi, le gouvernement remet au parlement un rapport formulant des propositions en vue d'améliorer le recrutement, la formation et le déroulement de la carrière des enseignants-chercheurs. Ce rapport analyse les mesures mises en œuvre ou envisagées afin de renforcer la transparence des procédures de sélection des enseignants-chercheurs et de lutter contre le phénomène de localisme dans leur recrutement ».

de novembre 1968 ouvre une fenêtre d'opportunité en permettant d'envisager une possible autonomie pour les nouvelles universités. Celle-ci est cependant assez vite renvoyée au statut de problème théorique, les orientations prises par le ministère et une majorité des présidents d'université confirmant, au milieu des années 1970, le choix d'un pilotage centralisé de l'enseignement supérieur[98].

La question de l'individualisation des parcours, qui émergent dans les années 1990, est alors prise en charge au niveau central, au travers du CNU. Comme il ne peut s'agir que d'un arbitrage national restreint, du fait des statuts de la fonction publique et de l'égalité de traitement des agents d'un même corps, la différenciation se fait à la marge avec la mise en place de primes spécifiques. Le statut de 1984 avait réaffirmé le poids de l'ancienneté dans l'avancement de carrière (avancement d'échelon, art. 39)[99], introduisant cependant la possibilité de bénéficier d'une bonification d'ancienneté, à une seule reprise durant la carrière, en cas de mobilité géographique, complétée en 1987 par une mesure identique en cas de mobilité vers un institut de recherche[100]. Le passage de la 2nde à la 1ère classe, et à la classe exceptionnelle pour les professeurs, se faisait quant à lui au choix, par décision des sections du CNU. La procédure était soumise à des conditions précises : pour changer de classe, il fallait avoir atteint un certain échelon dans la classe précédente, et y avoir acquis une certaine ancienneté, sachant que l'effectif de la classe exceptionnelle était limité à 10 % de l'effectif total des professeurs (art. 57) et à un nombre des emplois budgétaires vacants pour la 1ère classe. Ces aménagements à la marge, s'ils peuvent avoir des conséquences en matière de différences de salaire en fin de carrière, sont suffisamment faibles pour être supportables, voire même légitimes, pour une profession qui accepte une reconnaissance limitée de la hiérarchie des mérites.

Les premières ruptures significatives ont lieu avec la mise en œuvre, par les socialistes revenus au pouvoir en 1989, de certaines des préconisations du rapport Durry[101]. La première porte sur la création d'une hors-classe pour les maîtres de conférences[102], permettant de desserrer le verrou que constitue le

---

[98] Cf. l'analyse des débats et de leurs résolutions, durant la première moitié des années 1970, dans Charles Mercier, *Autonomie, autonomies. René Rémond et la politique universitaire aux lendemains de mai 1968*, Paris, Publications de la Sorbonne, 2015 ; et Arnaud Desvignes, *Vers l'autonomie des universités en France. Les acteurs universitaires, politiques et syndicaux face à la réforme (1968-1984)*, thèse d'histoire, université Paris Sorbonne, 2016.

[99] Les modalités de gestion de carrière sont construites de la même manière pour le personnel titulaire du CNRS. Rapport public annuel de la Cour des comptes, « La gestion des chercheurs : des améliorations encore nécessaires », février 2015.

[100] Décret n° 87-555 du 19 juillet 1987.

[101] De façon paradoxale, le rapport Durry avait été commandé par un ministre de droite, Jacques Valade, quelques mois auparavant. Il semble qu'il inaugure une période encore active de disparition des clivages gauche/droite en matière de politique de l'enseignement supérieur.

[102] Décret n° 89-708 du 28 septembre 1989. Ce décret prévoit également un reclassement des tous les enseignants-chercheurs en poste avec majoration d'ancienneté, dans la perspective d'une amélioration générale des rémunérations.

passage au rang de professeur (postes sur l'effectif desquels le ministère garde la main), selon une logique qui n'est pas sans rappeler celle qui avait présidé à la création des professeurs-adjoints du début du XXe siècle. L'avancement de classe peut également être accéléré dans le cas où maîtres de conférences et professeurs ont occupé des responsabilités administratives ou pédagogiques particulières. Par ailleurs, il est créé un Institut universitaire de France dont la fonction est de fournir, à des enseignants-chercheurs sélectionnés, des moyens spécifiques pour une durée de quatre années (décharge d'enseignement et enveloppe budgétaire)[103]. D'autres propositions, plus en rupture, ne sont pas retenues comme la possibilité donnée au CNU d'attribuer des bonifications en fonction des différences entre les investissements individuels, l'obligation de rédiger un rapport quinquennal d'activité et la mise en place d'une évaluation des enseignements par les étudiants. En 1992 se produit une nouvelle étape avec la dévolution aux universités de la responsabilité directe d'une partie des promotions (50 % pour les maîtres de conférences, 50 % pour la HC des professeurs, le CNU conservant la main sur l'attribution de la classe exceptionnelle) ; par ailleurs, des promotions spéciales peuvent être proposées par le CNU aux enseignants-chercheurs ayant reçu certaines distinctions scientifiques. A partir de cette date, il devient donc possible de bénéficier d'une promotion générale directement octroyées par son établissement d'exercice, sans obligation de solliciter l'avis de l'instance nationale. Cette délégation aux établissements des compétences du jugement professionnel (il s'agit d'une promotion générale et non affectée à une occupation spécifique), si elle se généralise, ne fait pas l'unanimité. On retrouve en 2007 encore des préconisations en faveur d'un contrôle exclusif du CNU sur ce type d'avancement[104].

Les modifications dans le système des promotions s'accompagnent de la mise en place de primes spécifiques. Les décrets du 12 janvier 1990 instaurent d'une part des primes de charge administrative et d'administration, d'autre part une prime pédagogique, et enfin une prime d'encadrement doctoral et de recherche. Les trois premières relèvent de la responsabilité directe des établissements, la dernière étant attribuée par le CNU. Le courant majoritaire du SNESup dénonce cette mesure comme un procédé visant à instaurer une inégalité au sein d'un corps national et demande à ses adhérents de postuler en masse pour déséquilibrer le système[105]. Mais cette opposition reste assez isolée, ce qui amène Jean-Yves Mérindol à conclure à la convergence des différents syndicats, Autonome compris, sur le principe de l'individualisation des carrières tel que l'autorise désormais le système des primes[106]. Le projet

[103] Décret n° 91-819 du 26 août 1991.

[104] Le rapport Schwartz cite à ce propos un rapport de Didier Truchet (*76 recommandations pour l'enseignement du droit*, janvier 2007) ; cf. note 82, p. 65.

[105] « L'accord sur la revalorisation des carrières divise les enseignants du SNESup », *Le Monde*, 23 juin 1989.

[106] Jean-Yves Mérindol, « Les universitaires et leurs statuts depuis 1968 », *Le Mouvement Social*, n° 233, 2010, p. 83.

de loi de Finances de 1997 donne un aperçu de leur volume : 7 500 PEDR et 11 020 primes pédagogiques (d'un montant trois fois inférieur à la PEDR), et sans doute quelques dizaines seulement de primes administratives ; soit respectivement 12 et 18 % des effectifs des enseignants-chercheurs titulaires. Ce système tripartite subsiste avec des changements de noms et quelques ajustements. La PEDR devient, entre 2009 et 2014, prime d'excellence scientifique et concerne 20 % des enseignants-chercheurs en 2012[107].

La partition ente primes locales, liées à l'exercice de fonctions attachées directement à la marche de l'établissement (administration et recherche) et prime nationale conférée en référence à la norme plus universelle de l'activité de recherche pose un certain nombre de questions. En distinguant deux espaces de rétribution autonomes, elle contribue à modéliser une tension en termes de loyauté professionnelle entre l'établissement et la discipline d'exercice. Il ne s'agit pas seulement de savoir laquelle serait la plus rémunératrice, symboliquement et financièrement, mais aussi quelles sont les modalités d'investissement professionnel différenciés que ces reconnaissances sanctionnent. Dans un contexte hérité du centralisme napoléonien, la division du travail entre tâche noble (la recherche) évaluée selon un cadre national et tâche subalterne (enseignement) renvoyée à sa dimension limitée à l'espace immédiat d'exercice se renforce.

La loi « Libertés et responsabilités des universités » votée en août 2007 introduit une modification structurelle dans la relation entre la profession et les établissements universitaires. Elle prévoit en particulier le transfert de la masse salariale aux universités, qui deviennent responsables de sa gestion. Pour les enseignants-chercheurs titulaires, qui restent fonctionnaires d'État, cette mesure n'a pas de répercussion concrète sur leur traitement et leur avancement de carrière à l'ancienneté. Mais la dévolution de la gestion de la totalité de la masse salariale a cependant des incidences indirectes sur la profession. D'une part, elle a pour conséquence de faire des établissements les lieux de l'arbitrage quant à la création des postes, remettant en cause la traditionnelle organisation verticale par discipline et ses arbitrages ministériels. D'autre part, elle autorise les universités à recruter des enseignants-chercheurs hors des cadres statutaires, sur des contrats librement définis en termes de service et de rémunération (postes dit LRU). Dans ce contexte, la contradiction entre l'autonomie des établissements et l'autonomie des universitaires s'accroît, les intérêts des uns pouvant entrer en conflit avec ceux des autres.

La modulation des services constitue un bon exemple des enjeux de cette reconfiguration des relations entre organisation et profession. L'idée que les universités doivent pouvoir moduler les activités de leur personnel en fonction des besoins de l'enseignement et de la recherche n'apparaît pas *ex nihilo* dans les années 2000, le décret de 1984 dans sa version initiale comprenant un article (article 7, alinéa 2) qui rendait possible une modulation à la hausse ou à la baisse du service d'enseignement. Cette disposition avait disparu avec le

[107] MESR - DGESIP/DGRI, *Bilan simplifié des bénéficiaires de la PES, récapitulatif 2009-2012*.

retour de la droite au pouvoir, en février 1988[108], ne subsistant à partir de 1990 que sous la forme d'une possibilité de décharge d'enseignement, qui semble peu mise en pratique. Le principe de la modulation est à nouveau discuté au ministère, autour de 1995, avec le soutien de la Conférence des présidents d'université et du SGEN[109] mais sans se traduire par des innovations réglementaires. Il est évoqué dans le rapport Fréville de 2001, au travers de témoignages d'enseignants-chercheurs favorables à cette mesure, en particulier dans la perspective de disposer de davantage de temps pour la recherche. Cette préoccupation apparaît particulièrement sensible dans les disciplines scientifiques où les effectifs étudiants sont faibles et une partie des enseignants-chercheurs en sous-service[110].

La séquence actuelle s'amorce avec le rapport Espéret de 2001 qui préconise la mise en place d'un dispositif de modulation contractuelle. Conçu comme un contrat individuel global (contrat de service), pluriannuel, passé entre l'établissement et l'enseignant-chercheur, il s'organise selon une variation autour des 192 h de service d'enseignement ou des 1607 h de service annuel, avec des tableaux d'équivalence des tâches (p. 25). Deux ans plus tard, Bernard Belloc, s'appuyant sur les propositions d'Espéret, répond à la commande du ministre de l'Éducation nationale, Luc Ferry, avec des propositions concrètes de modifications du décret de 1984[111]. Il suggère de supprimer les primes et de les transformer en décharges, en fonction des profils d'activité de recherche. Par ailleurs, l'animation et les responsabilités collectives feront l'objet d'un référentiel et d'un tableau qu'équivalences exprimées en heures d'enseignement. On retrouve une réflexion similaire dans le *Rapport des états généraux de la recherche* en 2004, qui propose de mettre en place des « mécanismes de réduction modulée du service pédagogique » et la prise en compte de la totalité de l'activité[112].

---

[108] Décret n° 88-147 du 15 février 1988, en modification du décret du 6 juin 1984. Cf. Jean-Yves Mérindol, « Les universitaires et leurs statuts », art. cit.

[109] *Ibid.*, p. 84.

[110] En octobre 2007, Éric Espéret est invité à présenter les projets du gouvernement en matière de statut des enseignants-chercheurs, suite de la loi « Responsabilités et libertés des universités », à l'occasion du colloque de la CDUS (Conférence des doyens et directeurs de UFR scientifiques) qui porte sur le thème des « *Missions et statuts des enseignants-chercheurs* ». Lors des discussions, les directeurs manifestent un grand intérêt pour la présentation qui leur est faite d'une modulation systématique, choix qui leur semble susceptible de leur permettre de résoudre les problèmes d'organisation interne aux UFR de sciences. Le relevé de conclusions n'est plus disponible actuellement sur le nouveau site de la CDUS.

[111] Bernard Belloc, « Propositions pour une modification du décret 84-431 portant statut des enseignants-chercheurs », avril 2003 : http://urouenengreve.free.fr/Documents/belloc.pdf

[112] Possibilité « de rééquilibrer [les] diverses missions [des enseignants-chercheurs] », ainsi qu'une « évaluation [qui] doit intégrer l'ensemble des activités des chercheurs et des enseignants-chercheurs. Elle est systématique, approfondie et suivie de conséquences exécutives. L'évaluation de la composante recherche dans toutes ses dimensions sera effectuée au niveau national, l'enseignement étant évalué au niveau local » ; *Rapport des États généraux de la recherche*, novembre 2004, p. 7 et propositions détaillées p. 63 *sq.*

Ce n'est qu'après le vote de la loi LRU que la question change de registre : il ne s'agit plus désormais d'une possibilité assez peu encadrée mais d'un dispositif à part entière, dans le cadre de l'affirmation de l'autonomie des établissements. Ainsi que le stipule l'article 19 de la loi :

> Le conseil d'administration définit, dans le respect des dispositions statutaires applicables et des missions de formation initiale et continue de l'établissement, les principes généraux de répartition des obligations de service des personnels enseignants et de recherche entre les activités d'enseignement, de recherche et les autres missions qui peuvent être confiées à ces personnels.

Mais il existe un obstacle de taille à l'exercice de cette prérogative : le décret du 6 juin 1984 qui, dans sa version actuelle, ne permet plus d'envisager la modulation. Le ministère commande, en 2008, un nouveau rapport à une commission présidée par le conseiller d'État Rémy Schwartz. Ses conclusions reprennent l'essentiel des propositions du rapport Belloc, une modulation articulée sur trois volets de l'activité (recherche, enseignement et administration) et négociée entre l'enseignant-chercheur et son établissement pour une durée de quatre ans. Le rapport pointe le risque d'une hétérogénéité des pratiques entre établissements et propose que soit adopté un cadre général sous la forme d'un référentiel d'activité national et d'une validation des procédures de modulation, établissement par établissement, par la nouvelle Agence d'Évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur, dans l'optique d'une « harmonisation nationale ». En cas de désaccord avec la proposition qui leur est faite, les enseignants-chercheurs disposent de voies de recours locale et nationale. Une seconde mesure est proposée, accompagnant la modulation, sans qu'elle ne semble liée de manière fonctionnelle : la mise en place d'une évaluation régulière de l'activité individuelle des enseignants-chercheurs. Le rapport inscrit ces proposition dans le cadre « d'un large consensus autour de la nécessité de reconnaître l'investissement des enseignants-chercheurs dans toutes leurs missions, la recherche mais également l'enseignement et l'administration. L'évaluation de ces activités est étroitement liée à cette reconnaissance » (p. 128).

A la suite d'un premier épisode de négociations avec la Conférence des présidents d'université et le SGEN, le ministère rédige un nouveau décret relatif au statut des enseignants-chercheurs au printemps 2009[113], qui reprend les deux principales propositions du rapport Schwartz : la modulation des services et l'évaluation quadriennale des activités, ainsi que le principe d'un cadre national de référence (référentiel des tâches, et intervention du CNU). L'opposition très vive d'une partie de la communauté universitaire aboutit à l'introduction du volontariat pour la modulation et à un moratoire sur l'évaluation (décembre 2011). Un arrêté du 31 juillet 2009 vient compléter le dispositif en publiant le référentiel national dont chaque université doit s'inspirer pour

[113] Décret n° 2009-460 du 23 avril 2009.

élaborer son propre cadre. De retour au pouvoir, les socialistes ne remettent pas en cause le statut élaboré en 2009, se limitant à transformer, en septembre 2014, l'évaluation quadriennale en « suivi de carrière », décrit comme un « examen individualisé et périodique de la situation professionnelle de l'enseignant-chercheur permettant son accompagnement tout au long de sa carrière »[114]. Il n'existe pas à ma connaissance de travaux sur la mise en place de la modulation et de l'évaluation quadriennale. La seule analyse dont je dispose est issue d'un rapport de l'IGAENR daté de 2015 qui déplore que la modulation à la baisse (en particulier pour les nouveaux maîtres de conférences), qui semble fonctionner dans un certain nombre d'établissements, ne soit pas compensée par une modulation à la hausse. Il souligne par ailleurs la lourdeur d'une procédure nécessitant un accord écrit de l'enseignant-chercheur, qui témoigne selon elle « de la réticence d'une partie des enseignants-chercheurs à reconnaître les présidents d'université comme leurs employeurs »[115].

Le rejet de la modulation par une partie de la communauté universitaire, en particulier par les juristes et les littéraires, s'explique par l'anticipation qu'ils font de ses conséquences dans un contexte de restriction du nombre de postes et de croissance des flux étudiants. La possibilité d'une modulation rendrait alors possible l'accroissement du volume horaire d'enseignement des titulaires, au détriment de leurs activités de recherche et aggraverait les processus de différenciation déjà existants selon les situations des établissements et des disciplines. D'une façon plus générale, elle contribuerait à produire une hiérarchie professionnelle objectivée qui distinguerait entre celles et ceux qui peuvent exercer au plus près des représentations de l'idéal professionnel et les autres, contraints de consacrer la majeure partie de leur temps à des tâches qu'ils lui jugent subordonnées [116].

L'ensemble de ces procédures, depuis l'attribution des primes jusqu'à la modulation, façonne de nouvelles modalités de régulation de la profession universitaire qui remettent en cause les logiques centralisatrices à l'œuvre depuis l'Université napoléonienne. La loi LRU et la réécriture du décret sur les enseignants-chercheurs posent en creux la question de la compétence respective du CNU et des établissements en termes de promotion, de primes, de congés sabbatiques ou d'évaluation de l'activité. Ainsi que le souligne le rapport Schwartz de 2008, « une partie de la commission s'accorde sur le fait que le rôle du CNU devrait être revu une fois le passage à l'autonomie effectué

---

[114] Décret n° 2014-997 du 2 septembre 2014.

[115] IGAEN, *Le recrutement, le déroulement de carrière et la formation des enseignants-ch*ercheurs, ministère de l'enseignement supérieur, 2015, p. 13.

[116] Cette partition professionnelle se rapproche de celle observées chez les musiciens par exemple : Sabrina Sinigaglia-Amadio et Jérémy Sinigaglia, *Temporalités du travail artistique : le cas des musicien.ne.s et des plasticien.ne.s*, Paris, DEPS du ministère de la Culture, coll. « Questions de culture », 2017.

par l'ensemble des universités »[117] . Dix ans plus tard, toutes les universités étant passées au régime des « responsabilités et compétences élargies », la question n'est pas tranchée. De façon générale, la PEDR et les congés sabbatiques sont soumis à un avis préalable du CNU, comme les promotions à la première classe et il conserve le contrôle exclusif de l'attribution de la hors-classe et de la classe exceptionnelle. Mais les établissements ont désormais la possibilité de promouvoir en interne, et d'interpréter les avis du CNU selon des grilles qui leur sont propres (l'attribution de la PEDR est variable selon les établissements quant à son montant, mais aussi aux conditions de son attribution en fonction de la note reçue par l'enseignant-chercheur). Il n'existe cependant pas, à ma connaissance, d'établissement ayant choisi de mettre en place un dispositif d'évaluation spécifique qui se substituerait au CNU, ce qui serait réglementairement possible par exemple pour l'attribution de la PEDR. Quant aux primes pédagogiques, objet de débats, elles ne font pas l'objet de procédures d'évaluation formalisées par les établissements, et leur attribution ne semble pas répondre à d'autres règles qu'une rapide discussion validée par le conseil administratif.

Mais la reconfiguration de la relation entre le centre et la périphérie, entre l'unité de la profession et la diversité croissante des établissements, ne se résume pas aux questions de prime et de modulation des services. Elle concerne aussi une étape essentielle de la carrière, le recrutement, qui était jusqu'alors soumis aux logiques de la centralisation disciplinaire. Dans les chapitres précédents, j'ai montré le rôle dominant de l'instance nationale, depuis le CCESP et la Section permanente du CSIP jusqu'au jurys des années 1980, dans le choix des lauréats, par la conjonction d'une certification limitée en volume (pour mémoire, le nombre des inscrits sur les listes d'aptitude est théoriquement indexé à celui des postes disponibles) et d'une suprématie de l'avis de l'instance centrale. Les modifications du mode de fonctionnement du CNU à partir de 1992 inverse cette relation de domination, rouvrant le débat des débuts de la Troisième République sur les périls que le localisme ferait courir à l'université française.

Paris et le reste du monde

La nécessité de repenser le rôle de l'instance centrale est originellement motivée par une question triviale. Le CCU de 1945 n'avait été paramétré pour prendre en charge un groupe professionnel très nombreux (quelques milliers de personnes) et se trouvait en difficulté pour faire face à la croissance numérique rapide des années 1960. Comme je l'ai évoqué au chapitre précédent, la solution alors retenue avait consisté en la création de nouvelles sections (de 11 avant mai 1969 à 30 en 1970 pour les lettres et les sciences[118]). Dans son

[117] Rapport Schwartz, p. 129.
[118] Les listes des sections du CCU, puis du CNU se trouvent dans les annexes en ligne.

rapport de 1981, Jean-Louis Quermonne insistait encore sur la complexité à gérer de façon centralisée une population de 40 000 universitaires, dans un cadre initialement conçu pour prendre en charge quelques milliers d'individus. Durant les années 1980, l'alourdissement de la procédure avec la mise en place de jurys nationaux, puis l'annulation des élections et des nominations du CSU de 1983, avaient entraîné un retard considérable dans le règlement des cas individuels et des recrutements[119]. Dès le retour des socialistes au pouvoir en 1988, Lionel Jospin, ministre de l'Éducation nationale, décide d'initier une nouvelle réforme des procédures de recrutement et de réorganiser une instance de plus en plus souvent dénoncée comme arbitraire ou inefficace par de nombreux universitaires. L'urgence est d'autant plus grande que la politique universitaire qui s'amorce avec le second mandat de F. Mitterrand implique une croissance numérique soutenue du corps enseignant. Le cumul des retards et des créations aurait amené le CNU (Conseil national des universités, nouveau nom de l'instance centrale depuis 1987) à examiner, en 1990, pas moins de 34 000 candidatures[120]. En mars 1991, le ministère soumet au CNESER un projet « de refonte des procédures et des instances chargées de gérer la carrière des enseignants chercheurs »[121]. La solution retenue est celle d'une déconcentration des procédures qui conserveraient cependant un cadre national, ce qui constitue, comme le souligne le journaliste du *Monde*, un « délicat équilibre ! ». Schématiquement, des commissions régionales seraient tirées au sort au sein de l'instance nationale (le CNU) qui ne siègerait plus qu'en appel, et le nombre des sections serait diminué par regroupement. Le SNESup s'élève contre ce qu'il dénonce comme une atteinte directe au statut national. « Mais en outre, à l'exception du SGEN-CFDT, tous les syndicats et associations présents (Autonome, UNI, FO, AUPEL, Qualité de la science) ont quitté la séance en signe de protestation contre les risques de déstabilisation du système, le renforcement jugé excessif des instances locales et la "caricature de concertation" engagée par le ministère »[122]. Finalement, devant la levée de bouclier syndicale, le projet est retiré en juin.

Le ministère en propose une nouvelle version durant l'automne, avec l'ambition de trouver une solution qui permette à la fois une déconcentration des procédures de recrutement et le maintien d'une instance nationale. Le texte prévoit de dissocier l'opération de certification de celle du recrutement. Dans cette perspective, le nouveau décret adopté en janvier 1992[123] prive le CNU de toute contrôle direct sur le recrutement. Sa fonction est réduite à un celle d'un

---

[119] Françoise Mayeur, « Les carrières de l'enseignement supérieur en France depuis 1968 », *in* Claude-Isabelle Brelot et Jean-Luc Mayaud (dir.), « Voyages en histoire. Mélanges offerts à Paul Gerbod », *Annales littéraires de l'université de Besançon*, n° 550, 1995, p. 84.

[120] « Les carrières universitaires au filtre des régions. Le ministère de l'éducation souhaite améliorer l'efficacité du système, menacé d'asphyxie, en déconcentrant les procédures aux niveaux régional et local », *Le Monde*, 8 mars 1991.

[121] *Ibid.*

[122] *Ibid.*

[123] Décret n° 92-70 du 16 janvier 1992.

« contrôle qualité » en amont, l'inscription sur ce qui s'appelle désormais les « listes de qualification » étant toujours nécessaire pour pouvoir candidater aux postes mis au concours, mais ne constitue plus la quasi assurance d'obtenir un poste de titulaire par la suite, les universités étant totalement libres de leur choix parmi l'ensemble des qualifiés. Les listes d'aptitude qui existaient avant 1979 ne garantissaient pas l'attribution immédiate d'un poste et l'attente (dans les années 1970 en particulier) pouvait être longue. Mais dans la mesure où cette inscription était faite par la même instance que celle qui *in fine* avait le dernier mot sur la répartition des postes, et qu'un numérus clausus existait pour toute une partie de ces listes, il existait un lien plus étroit entre les deux étapes. Celui-ci disparaît totalement, dès lors qu'il devient possible de qualifier un nombre illimité de candidats.

Le CNU de 1992 apparaît donc dépouillé d'une partie importante de ses prérogatives historiques. Si sa fonction générale semble conservée (l'article 1 du décret est quasiment identique à ceux des décrets précédents : « il se prononce sur les mesures individuelles à la qualification [ajout], au recrutement et à la carrière des professeurs d'université et des maîtres de conférences), sa place dans le dispositif professionnel s'est considérablement amoindrie avec la perte du contrôle direct sur les recrutements[124]. Le décret reste par ailleurs très vague sur la nature de l'opération de qualification. S'agit-il de s'assurer d'un niveau minimal, afin d'éliminer rapidement des outsiders évidents ou au contraire d'opérer une première sélection des candidats jugés les meilleurs afin de préparer le travail des commissions de spécialistes des établissements ? Selon l'option retenue, on en revient alors à choisir entre la « liste large » et la « liste étroite » des années 1960-1970, avec leurs défauts abondamment rappelés par le rapport Quenet : une liste large créé un vivier de « reçus-collés » potentiels, une liste étroite se substitue au travail des commissions de spécialistes. Rien ne prescrit réglementairement l'interprétation qui doit en être faite, chaque section pouvant déterminer librement les conditions auxquelles elle qualifie. Et il s'avère que les pratiques sont très variables, depuis une attitude que l'on pourrait qualifier de malthusienne avec des taux minimaux de 20 % de qualifiés (en particulier dans les sections des juristes) jusqu'à une libéralité qui permet d'atteindre 85 % (proportion fréquente dans les sections scientifiques).

Le comportement malthusien des sections des juristes est cependant minoritaire, les sections de sciences et de lettres qualifiant largement

[124] Il le retrouve lors de deux mandatures (1996 et 1997) durant lesquelles la procédure est inversée : les universités établissent une liste de 5 candidats qu'elles soumettent aux sections compétentes du CNU, qui les qualifient ou non (sans cependant les classer). Les sections disposent ainsi d'un puissant levier, puisqu'elles sont en position d'éliminer des candidats préalablement retenus par les universités. Cette réforme est très critiquée par les syndicats de gauche qui y voit une régression avec un retour possible des *mandarins*. Dès septembre 1997, et le retour des socialistes au pouvoir, le décret de 1992 est remis en place, sans modification jusqu'à aujourd'hui. Décret n° 97-1122 modifiant le décret n° 92-70 du 16 janvier 1992 relatif au Conseil national des universités.

(généralement plus de 60 % des candidats). Dès 1992, on assiste mécaniquement à un gonflement brutal du stock des qualifiés, et donc des candidats potentiels : « A l'issue des deux campagnes de recrutement 1992 et 1993, s'est déjà constitué un stock de 9 000 "qualifiés" non recrutés pour le corps des maîtres de conférences et de 3 000 non-recrutés pour le corps des professeurs. S'y sont ajoutés, en 1994, 7 000 candidats potentiels pour le corps de maîtres de conférences et 1 400 pour le corps des professeurs »[125]. Les sections fonctionnent à l'aveugle, en refusant de prendre en compte les perspectives d'emplois. Le rapport Fréville donne un exemple au travers de la situation de la section 22 du CNU (histoire moderne et contemporaine). Cette dernière, a reçu en 1999, 453 candidatures à la qualification aux fonctions de maîtres de conférences, l'a accordée à 259 personnes, alors qu'il n'y avait que 67 postes à pourvoir à la rentrée suivante. En 2001, la 63e section (électronique) compte 175 qualifiés pour 51 postes (et cela, sans tenir compte du stock des qualifiés candidats infructueux des années précédents, la qualification étant acquise pour 4 ans)[126]. La mise en évidence systématique de cet écart est faite à partir de 2005, quand la DEPP du ministère se met à produire des tableaux synthétiques sur le nombre de qualifiés et le nombre de poste mis au concours, par section du CNU, et propose un « taux de marge théorique » (nombre de qualifiés-nombre de postes publiés/nombre de qualifiés qui « rend compte du potentiel restant », c'est à dire de la proportion des qualifiés qui n'obtiennent pas de poste) oscillant entre 70 et 90 % pour les maîtres de conférences[127].

Faute de données sur les décennies précédentes, il est difficile de mesurer l'accroissement du taux de marge théorique dans les années 1990. Comme je l'ai évoquée plus haut, le nombre des docteurs recommence à croître au début des années 1990, auxquels viennent s'ajouter les « stocks » des candidats des années 1980 qui n'avaient pas trouvé de poste dans une conjoncture peu favorable. Les postes créées par la suite ne sont pas en nombre suffisant pour absorber l'ensemble des prétendants, sauf dans certaines disciplines très nécessiteuses comme les sciences de gestion ou l'informatique. Différents indices font penser que la situation reste très tendue dans la majorité des cas. Un article publié sous la signature anonyme d'un collectif de docteurs en sociologie candidats à l'université dénonce le dévoiement d'un concours, son manque de transparence, ses procédures bâclées, et la suprématie des intérêts

[125] Réponse du ministre à la question écrite n° 08368, posée par le sénateur André Maman, *Journal officiel du Sénat*, 19 janvier 1995, p. 144.
[126] Rapport Fréville, p. 65.
[127] Ministère de l'Éducation nationale, *Étude de la promotion 2005 des qualifiés aux fonctions de professeur des universités et de maitres de conférences* : http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/statistiques/28/8/qualif2005_36288.pdf

des réseaux et des logiques interpersonnelles et locales sur les critères relatifs à la qualité scientifique, signe d'une tension forte dans le recrutement[128].

La critique du localisme n'est pas neuve. Elle était à l'origine de la justification d'un pilotage de la profession académique par le centre au début de la IIIe République, et transparaît périodiquement dans les rares archives conservées du CCU ou dans les articles du *Monde*[129]. L'argumentaire est simple : l'opération du recrutement repose sur la nécessité d'opérer le meilleur choix en matière de mérite scientifique des candidats (même si je l'ai montré dans les chapitres précédents, l'enseignement n'est pas toujours absent des considérations avancées) et les plus fondés à le faire sont ceux qui sont en situation d'avoir une vision synoptique sur les candidats. Et parmi lesquels, les Parisiens *stricto sensu* sont souvent majoritaires, au moins jusqu'à la fin du XXe siècle. La question du localisme ne peut donc pas se concevoir en dehors d'une logique de tension entre les universités parisiennes et les universités provinciales, évoquée plus longuement dans le chapitre 3 : les premières produisent davantage de docteurs et occupent le sommet de la hiérarchie symbolique des établissements, les secondes constituent en quelque sorte un marché secondaire. La régulation opérée par le CCU et les jurys des années 1980 arbitrait cette tension dans un contexte réglementaire qui limitait la marge de manœuvre des universités. La réforme de 1992 modifie considérablement la situation, dès lors que les taux de qualification sont élevés. Désormais, candidats parisiens et candidats provinciaux se présentent à égalité devant les commissions de recrutement des universités et la question du localisme réapparaît très rapidement[130]. Objet de nombreuses dénonciations, aussi bien parmi la gauche (représentée par exemple par une association comme l'ARESER ou par le géographe Guy Burgel) que la droite universitaire (on peut citer la prise de position de Jean-Fabien Spitz en 2000 ou celle d'Antoine Compagnon en 2003 dans le *Débat*), il constituerait l'une des principales causes des dysfonctionnement de l'université française, caractérisé par l'omniprésence d'un couple clientélisme/localisme qui favorise les recrutements de mauvaise qualité.

Le soupçon ancien à l'encontre des facultés de provinces, coupables de choix médiocres dictés par la proximité, reposait sur une représentation dominante du « bon universitaire » strictement indexée à son mérite scientifique. Un siècle plus tard, alors que l'activité de recherche s'est définitivement imposée symboliquement comme la part la plus légitime du travail académique, la crainte d'arbitrages qui lui soient défavorables

[128] Collectif de sociologues candidats à l'Université, « Le recrutement des maîtres de conférences en sociologie à l'Université. Chronique d'une procédure opaque et bâclée », *Genèses*, n° 25, 1996, p. 156-165.

[129] On en trouve une mention dans un article du *Monde* du 3 octobre 1974 : F. Gaussen, « Un outil pour l'autonomie ».

[130] « Recrutements universitaires : 16 700 candidats en 1993. L'enseignement supérieur partagé entre mobilité et localisme », *Le Monde*, 14 janvier 1993.

réapparaît. Cette question est au centre d'une discussion qui prend place dans les colonnes du journal *Le Monde* durant l'été 1996. Les positions antagonistes qui y sont présentées permettent de mettre en évidence le maintien d'une tension Paris-Province, retraduite dans l'affirmation de deux conceptions divergentes des besoins de l'institution universitaire. Le 18 juillet, cinq universitaires (Christian Baudelot, Pierre Bourdieu, Christophe Charle, Bernard Lacroix, Daniel Roche au nom de l'Association de réflexion sur l'enseignement supérieur et la recherche [ARESER]) se prononcent en faveur de la mise en place d'un « vrai concours » national, qui permette de pallier la médiocrité des choix locaux et l'injustice faite aux candidats, qui, alors qu'ils ne disposent pas tous des mêmes informations, doivent affronter des commissions au comportement très divers, que ce soit au plan local ou au plan national. Dans un tel contexte, la seule procédure à même de garantir équité et égalité est celle qui consiste à organiser les recrutements par le biais d'un concours national dont le nombre de places correspondrait à celui des postes disponibles. Les auteurs n'en précisent pas les modalités pratiques, s'en remettant à un « Comité national » désigné par tirage au sort[131]. Trois jours plus tard, *Le Monde* publie la réponse que leur fait Jean-Marie Constant, professeur d'histoire à l'université du Mans, qui fait montre d'une critique tout aussi féroce à l'encontre d'une proposition émanant des « Parisiens » :

> « Ces enjeux [spécifiques aux universités de province] sont tels qu'on ne peut laisser un petit groupe d'universitaires parisiens, même prestigieux, décider du sort des universités de province et du développement intellectuel régional. Trop loin du terrain et des réalités, une telle politique conduirait à la catastrophe. Il en est de même en matière de recherche. Le retour à des concours nationaux qui imposeraient des candidats « décidés excellents » par des mandarins parisiens pourrait ne pas convenir à une équipe de recherche installée en province mais très performante et reconnue par le CNRS ou la Mission de la recherche »[132].

L'année suivante, une tribune signée Olivier Beaud, professeur de droit à l'université Paris II, reprend la thématique des dangers d'un recrutement qui privilégierait le « dévouement » à l'institution sur la qualité scientifique, à l'occasion de la proposition d'ouvrir une procédure de recrutement sur des postes de professeurs sans agrégation de droit (dite de la « voie longue »)[133]. C'est dans la même perspective qu'Antoine Prost prend parti en faveur du rétablissement de la thèse d'État, voire de la généralisation de l'agrégation du supérieur aux disciplines de sciences et de lettres, la procédure de l'HDR lui semblant trop hétérogène pour garantir la qualité égale de ses détenteurs[134].

---

[131] « Recrutements universitaires. Pour un vrai concours », *Le Monde*, 18 juillet 1996.

[132] Jean-Marie Constant, « Jacobinisme universitaire ou autonomie assumée ? », *Le Monde*, 21 juillet 1996.

[133] Olivier Beaud, « Pour une défense républicaine de l'Université », *Le Monde*, 11 décembre 1997.

[134] Antoine Prost, « Faut-il rétablir la thèse d'état ? », *Vingtième Siècle, revue d'histoire*, n° 47, 1995, p. 192.

Durant ces mêmes années, des tentatives de mesure du phénomène voient le jour : un article du *Monde*, qui revient sur la campagne de recrutement de 1992, première année du nouveau système de qualification, recense 55 % d'endorecrutement en lettres et sciences humaines et 45 % en sciences exactes et expérimentales, avec de très importantes variations entre les établissements : l'université de Montpellier III aurait recruté à 90 % ses professeurs parmi ses maîtres de conférences en lettres et celle de Caen 80 % en sciences, quand l'université de Nanterre aurait choisi 70 % d'extérieur et celle de Grenoble 1 plus de 75 %[135]. Sept ans plus tard, un second article fait état d'une diminution notable du phénomène : « La nouvelle procédure [de qualification] a également permis d'abaisser l'autorecrutement – 50 % contre 85 % il y a dix ou quinze ans – et de favoriser la mobilité géographique »[136]. Le rapport Fréville de 2001 indique, quant à lui, que 53 % des maîtres de conférences ont été recrutés dans l'université où ils avaient soutenu leur thèse[137].

Olivier Godechot et Alexandra Louvet ont réalisé en 2008 une enquête rétrospective sur les recrutements des maîtres de conférences, pour la cohorte des docteurs ayant soutenu leur thèse entre 1972 et 1996[138]. Ils mettent en évidence l'importance du recrutement local en chiffres absolus, mais surtout en rapportant ces taux à ce qu'ils seraient dans une situation d'absence totale de localisme (les candidatures locales ont ainsi 27 fois plus chances de succès) ; et pointent une forte croissance du phénomène jusqu'à la fin des années 1980 (le rapport de chances relatives de réussite passe ainsi de 12,5 pour la période 1972-1976 à 24,5 pour la période 1987-1991). Cette constatation relativise fortement la nouveauté du phénomène, puisque dans les années 1980, les commissions nationales primaient sur le local, et tendaient donc malgré cela à privilégier les nominations sur place. On pourrait aussi l'expliquer par les conséquences d'une spécialisation croissante, tendant à privilégier le recrutement d'un successeur ou d'un collègue proche autour d'une thématique donnée[139]. Pour les années 1990, les auteurs soulignent une amélioration temporaire liée à la création de nouvelles universités non pourvues initialement d'un vivier local, mais qui tendent à mesure qu'elles grossissent à privilégier les recrutements locaux, parfois même davantage que des universités plus anciennes. Ils ne relèvent pas de différences entre les sciences et les lettres,

---

[135] *Le Monde*, 13 janvier 1993.

[136] Béatrice Gurrey, « Un bilan du recrutement des enseignants dans les universités », *Le Monde*, 8 mai 1999.

[137] Rapport Fréville, p. 75

[138] Olivier Godechot & Alexandra Louvet, « Le localisme dans le monde académique : un essai d'évaluation », *La Vie des idées*, 22 avril 2008 : http://www.laviedesidees.fr/Le-localisme-dans-le-monde.html.

[139] C'est un des risques possibles qu'envisageait Pierre Renouvin en 1959 quand il décrivait la spécialisation excessive qui pourrait advenir à partir de la réforme du 3e cycle littéraire. « Le Troisième cycle dans l'enseignement supérieur des lettres », *Revue de l'enseignement supérieur*, n° 3, 1959.

mais remarquent que les disciplines les moins localistes, comme la philosophie, sont aussi celles dont le recrutement est le plus élitiste et qui privilégient les profils fortement dotés scolairement (ENS, agrégation), plus souvent parisiens.

Les données publiées par le ministère pour la première décennie du XXIe siècle donnent à voir une relative constance du phénomène, avec 30 % des maîtres de conférences recrutés par leur établissement de soutenance et 58 % des professeurs par celui où ils étaient maîtres de conférences (pour la période 2002-2007), insistant sur le fait que l'Ile de France fonctionne comme une entité relativement fermée. Les chiffres de 2017 font apparaître une baisse sensible : 20 % des candidats recrutés comme maîtres de conférences l'ont été dans leur universités de soutenance, pour un peu plus de 40 % pour les professeurs[140]. Ces données, qui semblent indiquer une diminution régulière du phénomène, n'empêche pas la poursuite de sa dénonciation, comme en témoigne, entre autres, une tribune publiée en septembre 2018 sous le titre : « Recrutements à l'université : « Le "localisme" est contraire à l'intérêt pédagogique et scientifique »[141].

Une discussion s'est engagée autour de la publication de l'enquête d'Olivier Godechot et Alexandra Louvel, qui couplée à d'autres travaux sur la question, permet de mettre en lumière les principales explications du phénomène. La première se base sur l'existence d'arbitrages spécifiques liés à la structure du groupe professionnel et aux solidarités internes :

- une logique de réseaux : la proximité partagée dans la durée favorise le recrutement sur place, dans la perspective de poursuivre la coopération déjà engagée. La non mobilité apparaît ainsi susceptible d'accélérer le passage au grade de professeur[142] ;
- une forme d'économie professionnelle fondée sur la rétribution de l'engagement, selon un principe de reconnaissance des services rendus ;
- une logique de gestion du marché en tant que producteur : on veut donner des débouchés à ses propres docteurs dans un contexte réductionniste et protectionniste[143].

Cette question de l'interconnaissance et du poids des logiques locales était déjà mobilisée dans les discussions autour de la réforme de l'université des débuts de la IIIe République, quand a été écartée la possibilité d'une

---

[140] *Référentiel métier de l'enseignant-chercheur*, 1er décembre 2017, p. 13

[141] Claudio Galderisi et André Guyaux dans *Le Monde* du 20 septembre 2018. Ce titre n'est pas sans rappeler une citation extraite d'une tribune d'Olivier Godechot, « Le localisme bride le renouvellement des idées » (« Recrutement, autonomie et clientélisme », *Le Monde*, 27 juin 2007).

[142] Mareva Sabatier, Christine Musselin et Frédérique Pigeyre, « Devenir universitaire hier et aujourd'hui », art. cit.

[143] Olivier Godechot & Alexandra Louvet, « Le localisme universitaire : pour une régulation administrative. Réponses à Olivier Bouba-Olga, Michel Grossetti et Anne Lavigne », *La Vie des idées*, 13 mai 2008 : http://www.laviedesidees.fr/Le-localisme-universitaire-pour.html.

proposition directe du candidat par le conseil de faculté, du fait du risque d'abus de camaraderie[144].

La seconde explication prend son origine dans la nature même du processus d'arbitrage en cause. En s'intéressant aux conditions dans lesquelles s'opère le processus de sélection, les travaux soulignent les problèmes spécifiques que pose l'élaboration du jugement sur la qualité du candidat. Comme le souligne Christine Musselin, le recrutement local peut constituer une réponse efficace à une procédure de recrutement beaucoup moins approfondie qu'elle ne l'est dans les autres systèmes universitaires : les établissements français, en ne procédant qu'à des auditions rapides, ne s'autorisent pas le travail d'apprivoisement et de découverte mutuels qui sont au cœur même des procédures plus longues et plus complètes des universités nord-américaine par exemple. Dans un contexte plus grand d'incertitude, il devient alors stratégique de s'appuyer sur l'expérience acquise à la fréquentation régulière d'un collègue, alors qu'il était allocataire, ATER ou même chargé de cours[145]. Le localisme permet ainsi de minimiser le principe d'incertitude inhérent à tout recrutement (sachant qu'il n'y a pas ensuite de possibilité de retour en arrière). De leur côté, Olivier Godechot et Alexandra Louvet parlent « d'aversion au risque »[146].

L'explication ne peut cependant se réduire à des défauts procéduraux et à la question de la gestion de l'incertitude. Au cœur même de la procédure de recrutement, dans l'enseignement supérieur comme dans d'autres marchés du travail, se pose la question de l'adéquation des candidats au profil recherché, c'est-à-dire aux contraintes spécifiques du poste à pourvoir. La différenciation des conditions d'exercice, évoquée dans la première partie de ce chapitre, laisse supposer une toute aussi importante diversification des besoins. Derrière l'apparente égalité des positions, qui toutes relèvent du même corps et sont soumises aux mêmes règles, se cachent des situations très différentes. Il revient alors aux recruteurs de déterminer quels sont les profils des candidats les plus aptes à répondre à leurs besoins, mais aussi les plus susceptibles de le faire durablement, le recrutement étant alors perçu davantage comme une opération locale que dans une logique nationale[147]. Dans cette perspective, la question du mérite scientifique absolu doit être reconsidéré. Qui est en effet le meilleur candidat ? Celui qui, pourvu d'un impressionnant CV de recherche, tentera une mobilité vers Paris ou une plus grosse université le plus rapidement

---

[144] Note du professeur Raoult pour la faculté des sciences de Grenoble, *Bulletin de la société pour l'étude des questions d'enseignement supérieur*, juillet 1879 p. 407. Le numéro comporte de nombreuses contributions qui discutent en particulier la possibilité de recruter tous les professeurs par le biais d'un concours national de type agrégation, sur le modèle du droit et de la médecine.

[145] Christine Musselin, *Le marché des universitaires, op. cit.*

[146] Olivier Godechot & Alexandra Louvet, « Le localisme universitaire : pour une régulation administrative », art. cit.

[147] Christine Musselin et Marc Blangy, *Étude de cinq commissions de spécialistes en histoire*, rapport du CSO, octobre 1996, p. 52.

possible ? Ou celui, au contraire, qui sera prêt à accepter une carrière de recherche plus médiocre au profit d'un investissement massif dans les tâches au sein de l'établissement ? Et enfin, que s'agit-il de lui demander d'enseigner ? Des cours généraux, dans des formations pour non spécialistes ou des enseignements au format de séminaire ? Si les grandes universités ont un intérêt évident à recruter les spécialistes d'une question pointue, afin de renforcer leur situation de domination dans un champ, une petite université de province aura davantage de profit à recruter des candidats plus généralistes susceptibles de prendre en charge des publics étudiants variés.

Cette question de l'adéquation du candidat au profil du poste est cependant adossée à un paradoxe : la valeur scientifique reste le critère dominant pour le recrutement (« près de 84 % des répondants, environ 54 % l'estimant même très importante »[148]) et comme le rappelle le rapport Fréville :

> « l'appréciation des universitaires sur les qualités pédagogiques du candidat est intéressante car elle traduit le paradoxe du métier d'enseignant-chercheur : si la valeur scientifique du candidat, c'est-à-dire ses capacités à la recherche, on l'a vu, est très importante, les universitaires n'accordent aux qualités pédagogiques qu'une importance toute relative : 40 % des répondants les jugent importantes, mais moins de 20 % très importantes, moins de 23 % moyennement importantes, et 37 % pas importantes (et près de 16 % pas du tout importantes) ; il apparaît pour le moins paradoxal pour des enseignants de n'accorder qu'aussi peu d'intérêt à l'aspect pédagogique de leur profession ».

C'est sans doute l'une des conséquences majeures d'un marché caractérisé par l'« endogénéisation »[149], c'est à dire régulé par des pairs, qui sont à la fois les acheteurs et les vendeurs : on recrute tout en étant potentiellement recruté ou recrutable. L'opération implique donc de ne pas déconsidérer l'étalon auquel sa propre valeur scientifique pourrait être mesurée. Ce faisant, le recrutement idéal est censé articuler les besoins locaux et une définition normée de la qualité, et la question se déplace alors vers les moyens qui permettraient de rendre l'appariement le plus satisfaisant. Deux grands types de mesure sont discutées : d'une part, l'interdiction du recrutement local[150] à l'instar de ce qui se fait en Allemagne, ou en France chez les mathématiciens, dont la communauté a adopté cette règle en dehors de toute obligation légale[151] ; d'autre part, la possibilité de mettre en place un processus de recrutement plus conséquent, au cours duquel les candidats pourraient être amenés à faire une leçon, un cours ou toute autre proposition pédagogique

[148] Rapport Fréville, p. 69.
[149] Christine Musselin, « Les marchés du travail universitaires, comme économie de la qualité », *Revue française de sociologie*, n° 2, 1996, p. 194.
[150] Par exemple : Olivier Godechot, « Recrutement, autonomie et clientélisme », *Le Monde*, 27 juin 2007.
[151] Bastien Bernela, « Géographie des carrières universitaires et construction des collaborations scientifiques : une étude de cas en mathématiques », *Géographie, économie, société*, n° 2, 2016, p. 244-245.

susceptible de mieux informer les membres du comité de recrutement que la traditionnelle présentation de 20 mn[152]. L'interdiction du recrutement local ne constitue cependant pas une panacée. Proposition déjà ancienne (elle est faite par le Comité Lehn en 1990 qui conseille d'imposer *a minima* un recrutement de 50 % d'extérieurs), la question divise durablement : doit-on appliquer une norme unique ou tenir compte de logiques spécifiques de l'établissement ou de la discipline, et élaborer des règles adaptées aux différents contextes[153] ? La seconde solution, dite de « mise en situation professionnelle », se met progressivement en place : elle est rendue possible par une modification de l'article concernant le recrutement dans le décret statutaire en 2014[154], mais elle est encore loin d'être généralisée et se limite souvent à une présentation devant le seul comité de recrutement, à l'inverse des leçons publiques qui se déroulent dans les universités étrangères. Enfin, la proposition d'un recrutement national, renouant en quelque sorte avec le projet de l'ARESER des années 1990, pris en charge par le CNU, fait partie du programme présenté par la France insoumise[155]. Je n'en ai pas trouvé d'autres traces.

Plus globalement, une partie de la communauté, et en particulier les jeunes docteurs et leurs associations, appellent à davantage de transparence dans les procédures de recrutement, dans la perspective de favoriser les bonnes pratiques. Le développement des wikis des postes en ligne, indiquant discipline par discipline, et pour chacun des postes disponibles, les dates des auditions, la composition de la commission, la liste des candidats auditionnés et le classement final, permet de rendre visibles les choix locaux, et donc potentiellement d'inciter les universités à ne pas les multiplier. Par ailleurs, l'attention s'est concentrée ces dernières années sur la question des conflits d'intérêt au moment du recrutement, et en particulier sur les conséquences possibles de la proximité de certains membres des comités avec les candidats. Dans un contexte de recours croissants à la suite de candidatures malheureuses, le ministère de l'Enseignement supérieur a diffusé des rappels aux bonnes pratiques[156], qu'un arrêté du Conseil d'État vient compléter[157].

La question du localisme semble être une constante des débats des trente dernières années, dans un contexte d'autonomie croissante des universités. Elle

---

[152] C'est une des propositions du rapport Schwartz de 2008.

[153] Préconisation que l'on retrouve dans le rapport de l'IGAEN, *Le recrutement, le déroulement de carrière, op. cit.*

[154] Article 9-2 de la version du 2 septembre 2014, décret n° 2014-997.

[155] Jean-Louis Bothurel, « Repenser le CNU », *Newsletter ESR- La France insoumise*, n° 11, juin 2019.

[156] On trouve ainsi sur le site du ministère un document proposant une analyse de la jurisprudence relative aux situations de défaut d'impartialité des membres des comités de sélection datée du 11 avril 2019 : https://www.galaxie.enseignementsup-recherche.gouv.fr/ensup/comite_selection/referentiel_jurisprudence_impartialite_COS_11avril2019.pdf].

[157] Arrêté du 3 mai 2017, n° 392549.

Une décennie après le vote de la loi LRU, les logiques antagonistes semblent atteindre un point critique. La profession est objectivement segmentée sous la double contrainte de la croissance des publics étudiants et de leur hétérogénéistation, qui se traduisent par une différenciation forte des conditions d'exercice, mais aussi de carrière. Les universités se voient dotées d'instruments de gestion des personnels potentiellement susceptibles d'avoir des effets sur leur activité et leur carrière, l'équilibre entre les logiques nationales et locales étant remis en cause. A ces évolutions s'ajoute le contexte d'un marché du travail académique en tension (peu de postes et de nombreux postulants) qui concourt à accentuer les clivages entre titulaires et précaires[158]. La situation de crise de la profession telle qu'elle est mise en avant, à la fois par des travaux académiques[159] ou par différentes tribunes[160] fait alors du CNU en enjeu central à son dénouement.

Le CNU comme conservatoire

Comme les chapitres précédents l'ont montré, le CNU (et ses prédécesseurs) tient une place essentielle dans les logiques d'organisation et de régulation professionnelle. Il incarne, en quelque sorte, l'existence institutionnelle de la profession, mieux ou à la place des collectifs que sont les grandes associations professionnelles, plus faibles et plus tardives en France qu'à l'étranger ou les syndicats. Lieu traditionnel du pouvoir académique et du contrôle de la norme disciplinaire, légitimé par sa place nodale dans un système centralisé, il se trouve inévitablement au cœur des discussions sur les transformations actuelles. Les réformes engagées, en renforçant une horizontalité croissante (les arbitrages se font au sein des établissement) entrent en opposition fonctionnelle avec la logique verticale dont le CNU constitue le cadre. L'universitaire se retrouve alors en tension entre deux formes d'appartenance (sa discipline et son université), dont les logiques et les intérêts peuvent être contradictoires.

C'est dans un tel contexte qu'il convient de considérer les débats dont le CNU fait l'objet, en s'attachant aux arguments mobilisés par ses défenseurs comme par des détracteurs. Bien plus que les autres réformes, celles concernant le statut des enseignants-chercheurs et le CNU sont l'objet de

[158] Fanny Jedlicki et Romain Pudal, « Introduction. Droit d'entrée dans la carrière académique : à quel prix ? », *Socio-logos*, n° 13, 2018.

[159] Charlyne Millet et Emmanuelle Annoot, « Devenir enseignant-chercheur à l'heure de l'autonomie des universités. Une recherche sur les représentations du métier chez les doctorants », *Questions Vives*, n° 28, 2017.

[160] Parmi les plus récentes : Éric Agrikolianky, « Enseignant chercheur, sombre bilan », AOC, 9 mai 2019 : https://aoc.media/analyse/2019/05/09/enseignant-chercheur-sombre-bilan/

débats et de mobilisations. C'est le cas au printemps 2009[161], puis en juin 2013 avec la proposition d'amendement déposée par deux sénatrices EELV envisageant la suppression de la qualification, renouvelée six ans plus tard, à l'occasion de la discussion de la loi sur la « transformation de la fonction publique »[162]. Les prises de position qui se sont multipliées à ces différentes occasions, composent un corpus argumentaire à la fois dense et répétitif, qui donne à voir les principales lignes de clivage au sein de la profession.

Aux fondements du système

Les débats qui prennent le CNU pour objet donnent à voir, souvent en arrière-plan, deux modes d'analyse antagonistes des fonctions de l'enseignement supérieur. Ils opposent, schématiquement, les tenants d'une profession dont l'indépendance est fondée sur la garantie d'un statut national et d'une régulation centralisée[163], aux partisans d'une indépendance des collectifs plus restreints que constituent les établissements[164]. En d'autres termes, les partisans d'un service public de l'enseignement supérieur aux promoteurs d'un mode de régulation fondé sur la concurrence. Pour les premiers, le CNU est le garant du maintien de la norme, quand il s'oppose structurellement au mouvement soutenu par les seconds.

Il existe dans ce domaine une asymétrie argumentative. Si on trouve quelques prises de position en faveur d'une disparition du CNU, elles sont finalement assez rares (même s'il semble qu'elles tendent à se multiplier ces derniers temps comme en témoigne la récente prise de position de la Conférence des présidents d'université en faveur d'une autonomie accrue en matière de gestion des enseignants-chercheurs) et prennent généralement la forme de pamphlets individuels[165]. À l'inverse, les défenseurs de l'institution forment des collectifs actifs, en particulier en matière de prise de position publique. Si les premiers se contentent souvent d'accumuler les exemples des dysfonctionnements sans interroger la place du CNU dans le dispositif plus général, les seconds développent avec soin une justification systémique dont il

---

[161] On peut en lire un récit dans Bertrand Geay, « La toge, la paillasse et le mégaphone. Retour sur les conditions et les modes de mobilisation des universitaires en 2009 », *Savoir/Agir*, n° 2, 2010, p. 51-60.

[162] Amendement n° 874 présenté par M. Betta, M. Henriet et M. Eliaou, 9 mai 2019.

[163] Un texte produit par deux juristes (Aude Rouyère et Frédéric Sudre, « La loi Liberté et responsabilité des universités et les garanties statutaires des enseignants-chercheurs », *La Semaine juridique*, n° 25, juin 2008) en fait une présentation très argumentée.

[164] Et dont les arguments empruntent fréquemment aux exemples étrangers, et en particulier au modèle de collectif que constitue chaque université américaine ; cf. Michèle Lamont et Bruno Cousin, « Les Conditions de l'Évaluation Universitaire », *Revue Mouvements*, n° 60, 2009, p. 113-117.

[165] Un exemple archétypal : François Garçon, *Le dernier verrou. En finir avec le Conseil national des universités*, Paris, The Media Faculty, 2012 que l'on peut lire en ligne : http://www.francois-garcon.com/parutions/le-dernier-verrou/.

est intéressant de souligner qu'elle s'inscrit dans la droite ligne des éléments qui ont servi à justifier sa mise en place aux débuts de la IIIe République.

Le premier argument mobilisé est celui de son rôle essentiel dans la garantie de la qualité professionnelle, qu'il exerce par le contrôle des conditions d'entrée dans le métier. C'était, je le rappelle, sa fonction initiale, à un moment où il s'agissait d'imposer le jugement exclusif par les pairs, dans la perspective d'assurer l'autonomie de la profession. En instaurant le filtre de « l'aptitude », les universitaires français se sont assurés, dans les années 1880, de pouvoir garder le contrôle sur la profession, l'intervention de l'administration dans les nominations devenant de plus en plus rare et de moins en moins justifiable. Par ailleurs, s'il s'agissait bien de construire un dispositif permettant l'autonomisation de la profession, ce mode de fonctionnement jouait aussi son rôle dans la régulation interne à la communauté en permettant de s'assurer du maintien d'une norme professionnelle partagée, au moins au niveau de chaque communauté disciplinaire, et de la faire respecter.

Cette fonction, qui joue un rôle central dans l'institutionnalisation des disciplines académiques, est justifiée par la nécessité d'une vision panoptique, seule garante à la fois de l'équité et de la qualité. Elle a été, comme nous l'avons vu au cours des chapitres précédents, très largement confisquée par une élite académique majoritairement parisienne, en cercle restreint et souvent installée durablement dans ces fonctions. La modification du mode de scrutin en 1983, avec la mise en place d'un scrutin de liste (sans panachage possible) pris en charge par les organisations syndicales, a contribué à élargir la représentation de la communauté, même si les logiques d'affiliation syndicale ont pu contrarier d'autres types d'appariement et privilégier certains profils. Selon le décret le plus récent (2009), « [chaque section] a vocation à assurer la représentation équilibrée de la diversité du champ disciplinaire concerné, des établissements d'affectation des enseignants-chercheurs en relevant et de la répartition entre les femmes et les hommes qui la composent ». Une étude de grande ampleur reste à faire qui informerait des effets réels de cette injonctions (ou de leur absence).

Quoi qu'il en soit, le CNU possède bien une expertise de nature généraliste et panoptique. En considérant qu'il est nécessaire d'opérer une évaluation des thèses ou des HDR pourtant soutenues devant des jurys universitaires, la procédure de qualification laisse entendre que la valeur du grade universitaire ne garantit pas l'égalité de qualité des travaux qu'il sanctionne. Bien que fixés réglementairement, dans le cadre d'une politique de diplômes nationaux, les thèses ou les HDR « ne sont pas des diplômes suffisants pour être admis à concourir, du fait de l'hétérogénéité de leurs conditions d'attribution, ou encore du trop grand nombre de diplômés par rapport aux postes ouverts, nécessitant un tri préalable »[166]. Cette rhétorique n'est pas

[166] Daniel Fixari, Jean-Claude Moisdon et Frédérique Pallez, *L'évaluation des chercheurs en question, 1992-2009*, Presses des Mines, 2009, p. 116.

nouvelle puisqu'on la trouve à l'identique avant la Première Guerre mondiale, quand le contrôle *a posteriori* des doctorats était justifié par leur « valeur inégale » et qu'ils nécessitaient la validation par une instance placée au-dessus des facultés où ils avaient été soutenus[167].

La question d'un filtre indispensable à la régulation professionnelle constitue donc une antienne justificative essentielle. Le contexte actuel, les nouvelles dispositions de la LRU induisant la mise en place de comités de sélection *ad hoc* et la capacité accrue d'intervention du président d'université dans la procédure de recrutement, semblent légitimer encore davantage la nécessité du maintien d'une procédure de contrôle nationale. Le CNU est présenté comme « un garant contre les dérives locales, comme un garde-fou nécessaire et utile »[168], un « filtre national » contre le localisme et le clientélisme potentiellement actifs dans les jurys de thèse ou les comités de sélection. Il contribue à fixer le minimum requis pour justifier la prétention à une carrière universitaire et à évincer les *outsiders* qui ont pu franchir la barrière du doctorat malgré leur médiocre qualité scientifique. Dans cette perspective, il permet aux universités de gagner du temps en leur épargnant d'avoir d'examiner les mauvais candidats. La dimension temporelle de cette fonction de régulation en amont est d'ailleurs mobilisée de façon inverse par les détracteurs du système, qui dénonce une procédure inutilement chronophage[169].

Mais la certification ne consiste pas seulement dans une opération de contrôle, elle contribue par sa forme même à renforcer les structures de la profession, en renforçant les disciplines comme collectifs professionnels pertinents. Censées représenter toutes les tendances, toutes les spécialités, tous les établissements, les sections du CNU fonctionneraient comme autant de petits parlements universitaires indépendants, à la fois du ministère et des établissements[170], dont la fonction principale serait d'assurer la pérennité et la cohérence de chaque discipline au niveau national[171]. Allant plus loin, se développe l'idée qu'elles seraient les structures les seules à même de garantir

---

[167] Projet de décret déterminant les règles applicables au recrutement, à l'avancement et à la discipline des chefs de travaux et des préparateurs des facultés des sciences et des écoles supérieures de pharmacie, CSIP, deuxième session de 1911 ; AN F^{17} 13 709.

[168] Christine Musselin et Sophie Blanchet, *Gestion des carrières universitaires et organisation disciplinaire. Les sciences historiques*, rapport du CSO, mai 1996, p. 12.

[169] Cette dimension est très présente dans l'ouvrage de François Garçon, *Le dernier verrou, op. cit.* dans lequel il mobilise de nombreux témoignages à ce sujet, en particulier p. 131 *sq.*

[170] Bruno Chaudret, Albert Fert, Yves Lazslo et Denis Mazeaud, « Réforme des universités et de la recherche : des discours aux actes », 29 janvier 2009 : http://sciences.blogs.liberation.fr/2009/01/29/universit-et-re/.

[171] « Avec sa vision d'ensemble des disciplines en constante évolution, et à sa dimension nationale, il tient – par la procédure de qualification – un rôle central dans le maintien d'un niveau scientifique et pédagogique élevé sur l'ensemble du territoire » ; « Suppression de la qualification : non à cette provocation inacceptable », SNESup, 22 juin 2013 : https://www.snesup.fr/suppression-de-la-qualification-non-a-cette-provocation-inacceptable.

une politique universitaire qui ne soit pas restreinte aux impératifs triviaux des situations locales, dans un contexte où la « politique universitaire ne peut pas se réduire à une simple politique d'établissement et doit prendre en compte une logique de discipline scientifique qui a elle aussi ses exigences »[172]. En l'absence de collectifs associatifs forts, les sections du CNU cumulent des fonctions de régulation et de représentation, légitimée par la réglementation et par l'histoire. En ce sens, pour les disciplines les plus fragiles (qu'elles soient moins légitimes ou ne disposent pas de standards internationalisés permettant d'externaliser la question de leur existence), le CNU n'est pas seulement un garant de la qualité de la profession mais aussi l'expression de sa réalité.

La seconde partie de l'argumentation en faveur de la nécessité du CNU est de nature plus juridique. Elle est mise en avant par deux groupes différents, les juristes d'une part, les syndicats d'autre part et en particulier le SNESup ou QSF. Elle se fonde sur une définition de la profession comme un espace indépendant, tant vis-à-vis de l'administration dont elle dépend en tant que corps de fonctionnaires d'État, que de la société civile qu'elle doit servir au travers de ses activités. Disposant d'un statut dérogatoire au statut général de la fonction publique, la profession académique bénéficie d'une autonomie de gestion complète (seuls les pairs, et qui plus est d'un rang au moins égal à celui dont la carrière est considérée, ont le pouvoir de jugement) au nom des « libertés académiques ». Cette spécificité héritée des premières années de la IIIe République serait aujourd'hui remise en cause par les différentes réformes et l'autonomie croissante des universités[173].

Pour ses défenseurs, la garantie des libertés académiques repose avant toute chose sur l'existence d'un corps national, dont les principes de gestion doivent se trouver à l'abri de toute contingences ou nécessités externes à la profession[174]. Les universités autonomes constituent alors des entraves, en ce

---

[172] Intervention de Gilles Denis, au colloque organisé par Marie-Christine Blandin et Corinne Bouchoux, sénatrices, le 8 novembre 2018, sur le thème « La procédure de recrutement des enseignants-chercheurs en France : enjeux et perspectives ».
Document consultable sur le site de SLU :
http://www.sauvonsluniversite.com/IMG/pdf/Actes_Colloque_-_La_procedure_de_recrutement_des_enseignants-chercheurs_enjeux_et_perspectives.pdf

[173] C'est au cœur de l'argumentation de l'universitaire le plus prolixe en ce domaine : Olivier Beaud, « Les libertés universitaires (I) », *Commentaire*, n° 1, 2010, p. 175-196 ; et « Les libertés universitaires (II) », *Commentaire*, n° 2, 2010, p. 469-476. On en retrouve l'essentiel dans une conférence prononcée devant l'Académie des Sciences morales et politiques, le 9 novembre 2009 : https://ancmsp.com/les-libertes-universitaires. Il s'appuie en particulier sur une contribution de Georges Vedel à la *Revue de l'enseignement supérieur* en 1960 publiée sous le titre « Les libertés universitaires » (n° 4, 1960, p. 134-139).

[174] La notion de libertés académiques s'étend alors sur un spectre très large qui va de la liberté d'expression garantie par l'article L952-2 du Code de l'éducation, au libre choix de son objet de recherche. Dans cette perspective, les logiques de pilotage thématique de la recherche sont dénoncées comme s'opposant à l'indépendance nécessaire du chercheur. Cf. dossier « Menace(s) sur les libertés académiques » dans le mensuel *Le Snesup*, n° 666, juin 2018.

qu'elles seraient en mesure de faire valoir un point de vue particulier contraire aux intérêts généraux[175]. Dans cette perspective, toute possibilité d'envisager une adaptation de la profession au contexte devient synonyme d'une remise en cause de ses fondements mêmes. Le CNU, par sa structure unique d'assemblée composée exclusivement de pairs, doit alors voir son rôle réaffirmé comme gardien des garanties professionnelles. Il est le seul en situation de pouvoir assurer « la transparence et l'égalité de traitement dans le recrutement des professeurs des universités et des maîtres de conférences [qui] sont une condition essentielle de la qualité de l'enseignement et de la recherche universitaires »[176].

Si l'on considère la structure du processus de recrutement dans la fonction publique, le CNU peut alors s'envisager comme la première étape d'un concours national dans la perspective d'un corps d'État. Cette confusion est entretenue par certaines pratiques, particulièrement actives dans les sections de droit, qui consistent à maintenir des taux de qualification très bas, produisant un nombre de qualifiés proche de celui des postes à pourvoir[177]. Déjà mobilisée en 1992 lors de la mise en place de la nouvelle procédure[178], cette fonction de sélection est revendiquée en 2012 par la présidente de la Conférence permanente du CNU (qui fédère les différentes sections) qui définit la procédure de qualification comme la « première étape de l'admissibilité dans le concours de recrutement des Enseignants-Chercheurs »[179].

Cette interprétation du rôle du CNU confirme la place qu'il tient sur le plan juridique, pour certains universitaires, dans l'affirmation d'un corps national dotée d'une très forte autonomie. Pour autant, elle n'induit pas d'outrepasser sa fonction de garantie initiale. Les défenseurs du CNU comme condition essentielle au maintien de l'autonomie universitaire refusent dans le même temps une extension de son périmètre d'activité, s'appuyant sur une définition de la liberté universitaire qui concerne davantage l'individu que le

---

[175] Les universités sont présentées comme des mondes « soumis aux contraintes et influences internes à l'établissement, que nous connaissons tous, qui ne sont pas toutes de nature scientifique » ; Intervention de Gilles Denis (membre élu de la 72e section du CNU, élu sur la liste soutenue par le SNESup et le SCGEN-CFDT) au colloque du Sénat du 8 novembre 2008, *op. cit.*

[176] Communiqué sur la qualification par le CNU et le statut des enseignants-chercheurs, QSF, 19 mai 2019 : https://www.qsf.fr/2019/05/19/communique-sur-la-qualification-par-le-cnu-et-le-statut-des-enseignants-chercheurs/

[177] Position défendue par Olivier Nay (président de la section 04) lors du colloque du Sénat du 8 novembre 2008, *op. cit.*.

[178] Citation d'un entretien avec le président de la section de philosophie, Bernard Bourgeois : « Il a été clair, dès le début de nos travaux, que nous ne souhaitions pas fonctionner comme un jury d'examen, mais comme un jury de concours. Nous n'avons pas retenu les candidats dont nous pensions qu'ils pouvaient être inscrits, mais ceux dont nous pensions qu'ils devaient l'être » ; Gérard Courtois, « Clientélisme à l'Université. Malgré la mise en place de nouvelles procédures le recrutement des enseignants provoque des polémiques », *Le Monde*, 6 août 1992

[179] Lettre de Dominique Faudot, présidente de la CP-CNU au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 10 décembre 2012.

collectif. Considérant qu'un « suivi de carrière » remettrait « profondément en cause l'indépendance de la science »[180], ils refusent une modalité d'évaluation centralisée, génératrice de standardisation, en même temps que productrice de « concurrence et [de] tensions entre les travailleurs »[181].

C'est tout le paradoxe de la lecture juridique qui donne au CNU la fonction de garant du caractère national et donc unifié de la profession. Instrument potentiel du renforcement du contrôle centralisé par les pairs, la procédure de suivi de carrière est dénoncée comme risquant de conduire à « l'éclatement [du] métier et [du] statut ». Pour le SNESup, « au lieu d'engager les mesures permettant une meilleure insertion de tous dans la recherche et un équilibre de l'ensemble des activités, les propositions Ferry-Belloc ne font qu'entériner et aggraver les inégalités et les discriminations ainsi engendrées »[182]. Refuser la mise en place du suivi de carrière (ou de l'évaluation quadriennale comme elle est dénommée à l'époque) permet de lutter contre l'objectivation de la segmentation croissante de la profession.

La discussion autour des fonctions et des compétences du CNU renvoie alors à la difficulté de la définition de la profession universitaire, évoquée dans la première partie de ce chapitre. Partagé entre la protection réglementaire qu'autorise le statut de fonctionnaire d'État et la spécificité d'une activité professionnelle librement organisée, l'universitaire se trouve dans une situation contradictoire. Il ne s'agit, là encore, d'une nouveauté résultant des transformations actuelles, mais d'une contradiction inhérente que l'on trouve déjà clairement formalisée au début des années 1960 :

> « d'un côté, [l'universitaire] est un *fonctionnaire* à la carrière homologuée, dans une administration centralisée ; de l'autre, il partage avec les *professions libérales* la particularité de fournir des biens dont la valeur n'est pas adéquatement estimée par le seul jugement du marché. […] Mais il n'est pas un fonctionnaire comme les autres. […] Réinterprétant son statut de fonctionnaire à la lumière de la vocation qu'il se reconnaît, il accepte mal que ce statut le soumette aux contraintes du droit commun »[183].

L'existence même du CNU devient alors le moyen essentiel d'affirmer la possibilité de cette contradiction.

---

[180] « 10 idées fausses et reçues sur le suivi de carrière », 8 mai 2017, sur le site de l'ASES (association des sociologues enseignant-es du supérieur) : http://www.sociologuesdusuperieur.org/article/10-idees-fausses-et-recues-sur-le-suivi-de-carriere.

[181] Motion « Le retour de l'évaluation sanction », 6 mars 2017 publié sur le site « Contre le suivi de carrière » : https://suividecarriere.wordpress.com/2017/03/06/le-retour-de-levaluation-sanction/.

[182] « Les enseignants-chercheurs pourraient bénéficier de statuts différents selon leurs activités », *Le Monde*, 3 novembre 2003

[183] Émile Boupareytre (Bourdieu, Passeron, Reynaud, Tréanton), « L'universitaire et son Université », *Esprit*, mai-juin 1964, p. 837.

Une profession désunie ?

Pourtant, et malgré ce qui semble de nature à justifier sa défense comme élément essentiel du maintien de l'identité professionnelle, le CNU fait l'objet de critiques récurrentes. Celles qui dénoncent les contradictions fonctionnelles entre autonomie des universitaires et autonomie des université, si elles apparaissent dans certains rapports officiels, ou plus récemment dans les prises de position de la Conférence des présidents d'université[184], ne forment pas l'essentiel de la rhétorique anti-CNU, bien plus souvent construite autour de la dénonciation de ses dysfonctionnements. La critique majeure est structurelle et a des conséquences sur le plan fonctionnel. Elle porte sur les conditions de désignation et, ce faisant, la légitimité de ses membres. S'y mêlent des critiques vis-à-vis d'élus qui y siègent au titre de leur présence sur une liste syndicale et de nommés désignés par le ministère selon des considérations politiques. Dans ce contexte, la composition des sections apparaît relever davantage d'arbitrages politico-syndicaux que scientifiques, contribuant à délégitimer les décisions prises. Déjà présente dans les années 1970[185], renouvelée dans les années 1990[186], cette critique revient de façon récurrente, aussi bien dans les rapports officiels[187] que dans les prises de position individuelles[188].

Le second volet de critiques se concentre sur les dysfonctionnements internes. Ils fournissent les exemples factuels destinés dénoncer l'omnipotence des réseaux[189], l'opacité des pratiques et des critères, l'impuissance ou l'inutilité de la qualification face aux enjeux du recrutement local, et une forme

---

[184] « La CPU pour une approche proactive de l'autonomie », communiqué du 21 mai 2019 : http://www.cpu.fr/actualite/la-cpu-pour-une-approche-proactive-de-lautonomie/.

[185] « Les délibérations de certaines sections prennent parfois l'allure de luttes d'influence ou de marchandages - voire de règlements de comptes - entre quelques "grands patrons". Les conflits entre les chapelles, les appartenances syndicales - voire politiques, - ne sont pas étrangers à ces débats. Certaines sections passent pour être dans les mains des conservateurs ; d'autres, dans celles des progressistes. Certains enseignants politiquement engagés se plaignent d'être l'objet d'exclusives pour des raisons idéologiques » ; Frédéric Gaussen, « Le retour des mandarins », *Le Monde*, 14 février 1973.

[186] « Cette année encore, la tradition aura été respectée. La campagne 1992 de recrutement d'enseignants du supérieur (professeurs et maîtres de conférences) aura provoqué son lot d'échecs, de mécontentements et de règlements de comptes peu académiques. Elle n'aura pas réussi à lever le soupçon qui pèse sur les décisions des instances de recrutement, à l'échelon national le Conseil national des universités (CNU) et à l'échelon local les commissions de spécialistes » ; Gérard Courtois, « Clientélisme à l'Université », art. cit.

[187] Le rapport de l'IGAEN de 2013 parle ainsi de « l'incompréhension que suscitent certaines décisions du CNU » : IGAEN, *Des effets de la loi LRU sur les processus de recrutement des enseignants-chercheurs*, novembre 2013, p. 37.

[188] Fabrice Bouthillon, « Nocivité du CNU », *Commentaire*, n° 2, 2014, p. 371-381.

[189] Intervention de Julien Hering (collectif PAPERA) au colloque du Sénat du 8 novembre 2008, *op. cit.*

de désinvolture[190]. On les retrouve détaillées avec force précisions et détails dans un article de Charles Fortier, juriste spécialisé dans le droit universitaire[191]. Ce constat de dysfonctionnements processuels combiné à l'absence de justification des décisions prises et à la faible légitimité de ses membres contribuent à affaiblir sa légitimité et sa justification fonctionnelle. Mais il ne s'agit là que de critiques envisageant des anomalies susceptibles d'être corrigées.

Le dernier registre critique s'intéresse aux conséquences même de l'existence d'une structure comme le CNU. Si la question du frein qu'il constitue vis-à-vis d'une possible ou nécessaire autonomisation des universités a déjà été évoqué, c'est davantage concernant les modes de structuration de l'activité scientifique que la question se pose. L'existence d'un CNU jouant un rôle déterminant dans la régulation du marché du travail universitaire impose en effet un principe d'arbitrage strictement adossé aux disciplines académiques. Plus qu'un cadre d'identification individuel, les disciplines constituent bien les juridictions professionnelles que j'ai évoquées au chapitre 5. Cette structuration forte s'oppose par nature au développement et à la reconnaissance de l'interdisciplinarité[192], alors même que cette dernière devient une injonction croissante des programmes de pilotage de l'activité scientifique et serait à l'origine d'une transformation internationale des modalités de production de la science, selon un mode dit 2[193]. Or, si les disciplines conservent malgré tout, dans tous les systèmes d'enseignement supérieur, une importance réelle, elles ne bénéficient pas dans les autres systèmes d'enseignement supérieur d'une institutionnalisation aussi contraignante. Par ailleurs, leur réunion en une seule instance ne remet pas en cause le principe de leur indépendance. La CP-CNU (Commission permanente du Conseil national des université), dont la fonction est d'assurer une coordination de l'activité des sections, ne cesse de rappeler que « la logique disciplinaire a ses exigences propres »[194].

Il semble aujourd'hui difficile de présenter une typologie fine des acteurs engagés dans les clivages que je viens de décrire. Si on peut opposer schématiquement les tenants d'une autonomie forte de la profession, adossée à un mode de régulation centralisé et disciplinaire, aux partisans d'une autonomie croissante des établissements et d'une logique pluridisciplinaire, la

---

[190] On le trouve même dans la bouche des certains des plus farouches défenseurs du CNU. Cf. les débats lors du colloque du Sénat du 8 novembre 2018, p. 34 *sq* ou encore p. 79.

[191] Charles Fortier, « Le recrutement des universitaires en France ou le mouvement perpétuel », *IUS Publicum*, n° 1, 2016, p. 6 : http://www.ius-publicum.com/repository/uploads/29_02_2016_17_07-Fortier.pdf.

[192] IGAENR, *Le recrutement, le déroulement de carrière et la formation des enseignants-chercheurs*, *op. cit.*, p. 43.

[193] Michael Gibbons *et al.*, *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*, Londres, Sage, 1994.

[194] *Le rôle du CNU dans le recrutement des enseignants-chercheurs*, rapport de la CP-CNU, 24 janvier 2015, p. 8.

caractérisation des deux pôles est complexe. Les seconds sont largement représentés parmi les promoteurs des réformes, depuis l'administration (les différents rapports de l'IGAEN) en passant désormais par les présidents d'université[195], mais ils ne sont pas les seuls, comme en témoignent les nombreuses prises de position qu'ils rapportent à l'issue de leurs enquêtes. En face, l'opposition apparaît davantage structurée du fait qu'elle s'exprime au travers d'organisations syndicales, et en particulier du SNESup, ou associatives comme QSF[196] ou l'association des sociologues de l'enseignement supérieur, tout en étant relayée également dans des prises de position individuelles. Elle se caractérise par le maintien de « l'étrange alliance »[197] entre une gauche et une droite universitaire jacobine, incarnée respectivement par le SNESup et le Syndicat autonome, qui s'oppose aux projets et aux réformes gouvernementales. Le rapport de force est cependant difficile à mesurer, les prises de position publiques tendant à être produites par un nombre limité d'individus et le faible taux de participation aux élections professionnelles ne permettant pas de mettre en évidence une adhésion forte aux positions syndicales[198]. La lecture des commentaires qui accompagnent la pétition demandant le maintien de la procédure de qualification, en juin 2018, fait apparaître des positions contradictoires, parfois même au sein d'une même section : ainsi la 11e section est tout à la fois présentée comme travaillant selon toutes les garanties du sérieux et comme un « panier » de crabes inutile voir nuisible[199].

Le clivage disciplinaire semble jouer un rôle, les lettres et le droit étant plus engagés dans le maintien d'un rôle central pour le CNU[200]. Cette participation *a priori* moindre des sciences pourrait s'expliquer par l'externalisation croissante du jugement scientifique qui découle d'une internationalisation forte du marché académique dans ces disciplines. Chez

[195] La dernière en date : « La CPU pour une approche proactive de l'autonomie », communiqué du 21 mai 2019 : http://www.cpu.fr/actualite/la-cpu-pour-une-approche-proactive-de-lautonomie/. En 2013, un quart des présidents, ceux qui étaient membres du SNESUP, avaient signé une motion dénonçant les risques d'une fragmentation, d'une tension accrue et d'un renforcement de la concurrence. Ils y affirmaient leur « attachement au maintien d'une procédure nationale de qualification ».

[196] Parmi de nombreux autres, voir par exemple Jean-Louis Harouel, « L'évaluation quadriennale ou le mépris envers les universitaires », *Cités*, n° 50, 2012, p. 112-116.

[197] Expression de Jacques Monod en 1968. Cf. note 106 du chapitre 6.

[198] 30,5 % de participation aux élections des comités et commissions du ministère en décembre 2018 :
http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid84477/resultats-des-elections-professionnelles-2018-dans-l-enseignement-superieur-et-la-recherche.html
lors des élections au CNESER de 2015, seuls 13,5 % des professeurs et 11 % des maîtres de conférences ont participé au vote : https://www.snesup.fr/sites/default/files/asset/ERP-CNESER-resultats-par-college-commission-11-juin-_-VF.pdf

[199] https://www.petitions24.net/forum/54189/start/50.

[200] Marie-Laure Basilien-Gainche, « La réforme de l'université française : la mobilisation des enseignants-chercheurs », *Pyramides*, n° 17, 2009, p. 241-264.

elles, les collectifs professionnels n'ont pas le même périmètre et le CNU, spécificité française, n'a qu'une justification moindre dans les opérations de jugement. Dans des secteurs où le marché du travail est national en revanche, il tient une place essentielle, en contribuant à préserver la possibilité d'une existence collective. De fait, la structure des oppositions ne reproduit pas le conflit des facultés[201], professionnelles contre académiques et diffère profondément du mouvement des chercheurs de 2004, où les disciplines scientifiques et le CNRS dominaient[202]. Sans possibilité actuellement de fonder cette hypothèse sur une enquête d'ensemble, je pense néanmoins que le principe majeur d'opposition se situe au niveau des potentialités bénéfices/pertes des réformes anticipées individuellement[203]. Les transformations affectant des pans entiers du système, par discipline ou par type d'établissement, elles autorisent de fait des regroupements, qui résultent moins de véritables convergences politiques que de la nécessité de faire front commun dans une situation donnée.

La question de la définition de la profession prend une acuité particulière dans ce contexte. Alors que les carrières tendent à adopter des profils normalisés, que l'activité scientifique se construit selon des standards de plus en plus contraignants, et que les établissements acquièrent une autonomie croissante de gestion, les conditions d'exercice se diversifient, augmentant la segmentation professionnelle. La tension qui en résulte ne trouve d'exutoire que dans le maintien d'un espace disciplinaire aux règles spécifiques. Pour une partie de la communauté universitaire, les disciplines deviennent les dernières possibilités structurelles de résister aux forces centrifuges qui fragmentent de façon croissante la profession. À leur actif, des collectifs stabilisés, inscrits dans la durée historique qui, malgré un fonctionnement parfois insatisfaisant, constituent néanmoins un élément essentiel de continuité. À leur passif, elles ont contribué à durcir le principe de structuration verticale dont elles sont issues. Le transfert de la légitimité de la prise en charge des universitaires vers leurs établissements d'exercice entre alors violemment en contradiction avec les pratiques familières. Il ne s'agit pas seulement d'un risque individuel de soumission accru aux contingences d'une situation locale, mais celui de la dissolution du collectif naturel d'affiliation et de la perte de son identité professionnelle essentielle. Un modèle sur le type de celui que l'on trouve dans

[201] « De la question des statuts des enseignants à celle de l'avenir de l'enseignement supérieur, plus de trois mois de lutte », Propos recueillis par Louis Weber et par Laurent Willemez le 4 mai 2009, *Savoir/Agir*, n° 8, 2009, p. 95-104.
[202] Isabelle Sommier, « Engagement et distanciation à Sauvons la recherche (SLR). Une sociologue des mouvements sociaux dans l'action », *Genèses*, n° 77, 2009, p. 137-151.
[203] Bertrand Geay, « La toge, la paillasse et le mégaphone », art. cit.

nombre de pays étrangers, articulant affiliation nationale (disciplinaire) et implication forte dans un collectif local (l'établissement) est très loin de la culture professionnelle des universitaires français, voire dangereux. Des modalités de régulation, même jugées médiocres[204], valent alors mieux que celles-là qui n'offrent pas les garanties minimales de l'habitude[205].

[204] Christophe Charle, « L'évaluation des enseignants-chercheurs. Critiques et propositions », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n° 102, 2009, p. 159-170.

[205] David Bonneau, « La protestation contre la réforme du statut des enseignants-chercheurs : défense du statut, illustration du statu quo », *in* Dominique Reynié (éd.), *Innovation politique 2011,* Paris, Presses Universitaires de France, 2011, p. 307-326.

Conclusion

Les mouvements de protestation à l'encontre des décrets visant à modifier les statuts des enseignant-chercheurs en 2009 ont souvent revendiqué l'existence d'un collectif professionnel, la communauté des pairs, dans la tradition d'un idéal universitaire médiéval qui se réfère en particulier à une citation de Durkheim tirée de *L'évolution pédagogique en France*[1]. La juriste Marie-Laure Basilien-Gainche voit même dans cette identité corporative l'explication de la mobilisation rapide et relativement importante du printemps 2009[2], alors même que les réformes engagées depuis une dizaine d'années n'avaient entraîné que des oppositions limitées[3]. Dans sa perspective, l'université n'existe que comme collectif des universitaires ; elle est le nom générique d'une corporation et non celui d'une organisation[4]. Cette représentation d'un idéal universitaire perdu apparaît d'autant plus paradoxale qu'elle est mobilisée dans un contexte qui se caractérise à l'inverse par une très forte segmentation de la profession.

Dans ses travaux sur les transformations dans le long terme du système universitaire français, Christine Musselin met en évidence la force d'une configuration articulant les universités, l'administration en charge de l'enseignement supérieur et la profession universitaire[5]. En forte interaction, ces trois acteurs évoluent en fonction les uns des autres, les transformations affectant l'un d'entre eux ayant inévitablement des conséquences sur les deux autres. Si la profession a bien constitué dans la longue durée un « ordre local », c'est à dire doté d'une forme d'autonomie de fonctionnement importante qui en faisait l'un des éléments puissant du triptyque évoqué quand les universités étaient des institutions faibles, la montée en puissance de ces

---

[1] « Une communauté de pairs organisés de manière autonome pour assumer collectivement une même mission d'enseignement » ; on la retrouve chez Véronique Bedin, « L'évaluation des enseignants-chercheurs en France. Évolutions récentes et enjeux », *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n° 49, 2012, p. 160. Ou dans le texte de Vincent Descombes, « L'identité collective d'un corps enseignant », *Revue du MAUSS*, 2009/1 n°.33, p. 343-362.

[2] Si le « rapide » est simple à mesurer, le « relativement importante » est de nature plus subjective. Aucune recherche ne propose d'analyse générale du mouvement, de décompte des participants, d'étude de la nature de la mobilisation. J'ai choisi pour ma part de recourir cette locution « relativement » dépréciative, car elle me semble à même de traduire l'absence de toute une partie de la communauté, et en particulier celle de nombreux universitaires de sciences.

[3] Marie-Laure Basilien-Gainche, « La réforme de l'université française : la mobilisation des enseignants-chercheurs », *Pyramides*, n° 17, 2009, p. 241-264.

[4] Cette rhétorique se retrouve par exemple mobilisée dans le cadre des élections aux différentes instances de l'université de Paris 6 en 2015, lors desquelles se présentait une liste intitulée « Nous sommes l'université » : http://www.noussommesluniversite.fr/

[5] Christine Musselin reprend et développe cette proposition dans *La grande course des universités*, Paris, Les Presses de Science Po, 2017, p. 25 *sq*.

dernières a remis en cause les équilibres de la configuration historique. La communauté universitaire comme élément essentiel du dispositif, au point qu'elle aurait pu être confondue avec l'université elle-même, n'a plus lieu d'être. Sa réaffirmation récente semble alors davantage relever d'une incantation que d'une réalité.

Et pourtant, les procédures et les institutions qui la gèrent n'ont que peu évolué. Certes, le CNU de 2019 ne ressemble pas tout à fait à celui de 1968, ne serait-ce que parce qu'il dispose de moins de pouvoir et doit prendre en charge un corps professionnel beaucoup plus important et divers. Il continue cependant à avoir une place essentielle dans les dispositifs de gestion des carrières et surtout à remplir, au moins sur le plan discursif, des fonctions générales identiques à celles qui avaient présidé à sa création par les réformateurs de la IIIe République en tant que garant de l'autonomie, de la qualité et de l'égalité du corps professionnel. Cette permanence d'une institution, dans un environnement profondément transformé, interroge sur ses causes et ses modalités. Elle m'a conduite à réfléchir en termes d'organisations et de structures, mais aussi de processus de professionnalisation et d'importance du contexte.

Je reviendrai donc sur mon travail autour de trois points qui me semblent essentiels : le fait que les structures jouent un rôle déterminant dans la pérennité d'un groupe, la complexité à envisager les universitaires comme une profession et le poids essentiel des disciplines dans le système académique français.

Les structures, les pratiques et les représentions

J'ai évoqué dans mon introduction la perspective du néo-institutionnalisme historique qui insiste système de contraintes que les normes sociales, les règles instituées et les modèles organisationnels imposent aux acteurs. Sans être totalement dépourvus d'*agency*, ces derniers ne disposent que d'une marge de manœuvre réduite et d'un ensemble de possibilités pratiques limitées. Les organisations prescrivent alors les normes et les comportements de façon durable. Par ailleurs, c'est aussi parmi ces travaux que l'on trouve développée la théorie de la « dépendance au sentier », permettant de comprendre l'inertie d'une institution, caractérisée durablement par les conditions de sa mise en place.

Dans cette perspective, le choix d'une approche rétrospective visant à éclairer les débats actuels sur la profession académique a, me semble-t-il, porté ses fruits. Le dispositif centralisé de contrôle des carrières et du groupe professionnel, mis en place par les Républicains des années 1880 a contribué fortement à modeler une profession. Près d'un siècle et demi plus tard, celle-ci conserve une structure nationale, arbitrée par les pairs, selon des pratiques pérennes et dont les disciplines forment l'armature. Plus que les deux autres

membres du triptyque, la profession académique a résisté aux transformations réglementaires au travers de multiples ajustements qui lui ont permis de survivre sans modifications majeures. La stabilité des procédures a permis une résistance dans la durée, même face à des évolutions importantes comme ce fut le cas dans les années 1960. Les tensions actuelles résultent moins de la seconde massification que d'un déséquilibre de la configuration historique en faveur des universités. Cette pérennité est remise en cause par l'imposition progressive d'un pouvoir local croissant qui s'oppose structurellement aux cadres hérités.

L'organisation que constitue le CNU et ses prédécesseurs a façonné les pratiques et les modalités de carrière, produisant un système de représentations robuste sur la nature de la profession académique française. Composée de fonctionnaires d'État qui conçoivent leur légitimité dans un cadre national, elle empêche le développement d'une relation directe entre l'individu et l'établissement au sein duquel il exerce. La communauté légitime de jugement ne peut alors s'exercer qu'au niveau central, à distance des contingences locales renvoyées à des situations potentiellement problématiques. Le principe d'allégeance est avant tout disciplinaire et les arbitrages nationaux ne doivent pas prendre en compte les contextes d'exercice, qui leur feraient courir un risque de dépréciation. Le projet d'une interaction directe entre l'universitaire et son université, au travers de la modulation de service par exemple, est alors ressenti comme une remise en cause forte des fondements de la profession.

La procédure de qualification préalable à toute candidature sur un poste de titulaire, dispositif sans équivalent dans les autres pays occidentaux[6], a contribué à affaiblir la légitimité des jurys de thèse et à remettre en cause celle des commissions de recrutement. Elle produit une délégation de responsabilité vers le centre, qui pendant très longtemps a été aussi le sommet de la hiérarchie en termes de domination, au détriment des communautés impliquées dans ces opérations. Celles-ci ont pu alors considérer que la garantie que constituait ce jugement centralisé leur permettait des économies en matière de décision.

Faiblesse des universités et délégation du jugement sont deux éléments qui ont tendu à renforcer la profession comme un espace autonome au sein du système d'enseignement supérieur français, rendant difficile la situation actuelle de remise en cause des équilibres des pouvoirs. Elles ont aussi contribué à produire un sentiment corporatiste qui pourrait de façon superficielle s'apparenter à la définition d'une profession.

---

[6] Il faut signaler la situation particulière de l'Italie qui a mis en place, un 2010, un filtre d'une nature équivalente, l'*Abilitazione Scientifica Nazionale*, dans la perspective de lutter contre des pratiques locales népotistes ; cf. G. Abramo et C.A. D'Angelo, « An assessment of the first "scientific accreditation" for university appointments in Italy ». *Economia Politica-Journal of Analytical and Institutional Economics*, n° 3, 2015, p. 329-357. Je remercie Julien Barrier de m'avoir signalé cette référence.

Une profession introuvable

Si l'on ajoute à la représentation ci-dessus évoquée l'existence bien réelle d'un corpus réglementaire unifiée (pour les disciplines relevant des sciences et des lettres), les universitaires français forment une profession dont l'unité se caractérise par l'égalité du traitement de tous ses membres, quels que soient leur appartenance disciplinaire et leur lieu d'exercice. La profession académique semble présenter toutes les caractéristiques nécessaires à sa reconnaissance selon les principaux critères mis en avant par la sociologie des professions, en particulier le monopole de l'activité et l'autonomie de régulation.

Mais j'ai rappelé, dans les chapitres précédents, la multiplicité des éléments susceptibles de remettre en cause cette unité. S'ils semblent s'être multiplié ces trois dernières décennies, ils ne sont pourtant pas nouveaux comme l'ont montré les travaux de Christophe Charle sur l'Université de la IIIe République. Les variations dans les pratiques de recherche et d'enseignement, dans leur quote-part relative et leur légitimité dans la définition de l'activité professionnelle se sont engagées très précocement. Si l'on prend l'exemple de la thèse ou celui de la place des concours du second degré dans les carrières, on peut mettre en évidence des divergences disciplinaires fortes dès la fin du XIXe siècle. Elles se sont accentuées du fait d'une différenciation croissante des établissements et des formations, dont résulte ces dernières années une segmentation significative du groupe professionnel.

La mosaïque des situations individuelles résiste aux opérations de catégorisation, les configurations se déployant de multiples façons. Dans un système où l'appartenance à un collectif incarné par l'établissement est faible, la discipline prend une place de plus en plus importante dans les logiques d'affiliation professionnelle. Elle devient le principe essentiel de la définition de soi, la seule qui continue à exister au travers des institutions que sont les sections du CNU. Alors que le système d'enseignement supérieur semble se transformer très rapidement, la grande stabilité de cette institution devient sa vertu première. C'est moins sa fonction technique dans l'ensemble du dispositif que sa logique d'identification et de réassurance qui sont en jeu. Collectifs de petite taille (quelques centaines de personnes en général), les sections disciplinaires restent un espace de pratiques partagées *a minima* ou au moins de protection par la reconnaissance d'une possible pluralité des modalités d'exercice professionnel. Elles garantissent le maintien d'une appartenance au groupe, au travers de leurs compétences en matière de carrière. La question est moins alors de savoir si le jugement fonctionne de

manière pertinente que de façon inclusive. En ce sens, le passage des mandarins aux élus syndicaux n'a pas entraîné de désaveu de grande ampleur de leur légitimité.

La stabilité d'une organisation confrontée à la segmentation du groupe dont elle a la charge produit alors un renforcement des disciplines et contribue à les institutionnaliser comme les collectifs professionnels les plus pertinents. La profession universitaire n'existe alors que comme la réunion de toute une série de petits mondes autonomes. On peut faire l'hypothèse que la disparition apparente du cadre facultaire après 1968, dans un contexte de croissance générale du système, a pu constituer un frein à l'autonomie des nouvelles universités en favorisant l'affirmation des entités disciplinaires et en dissolvant les cadres plus généraux dans lesquels elles prenaient place jusqu'alors. L'atomisation volontaire en unités plus petites tend à rendre de plus en plus difficile l'élaboration d'un consensus ou d'une convergence entre elles et augmente leur capacité de résistance, par la multiplication des collectifs potentiellement concurrents.

Finalement, l'attachement très fort d'une partie de la communauté universitaire au CNU et aux fonctions qu'il prend en charge en termes de régulation professionnelle s'explique par le fait qu'il constitue un ultime recours dans un contexte qui remet en cause les équilibres et les principes sur lesquels s'est construite la profession académique. L'organisation recouvre alors un rôle essentiel dans l'affirmation conjointe de l'unité mais aussi de l'autonomie des parties. Malgré les différences observables selon les disciplines, l'institution entretient l'illusion d'une unité, au profit de laquelle joue l'opacité des pratiques et des critères utilisés dans les opérations de jugement. Son incapacité (ou son absence de volonté) à produire des normes de jugement uniformes, qui s'imposeraient à tous lui permet une neutralité qui l'autorise à endosser la fonction consensuelle de représentante de l'ensemble des groupes. Elle est le garant du respect de la spécificité de chacun des collectifs disciplinaires et contribue à empêcher la standardisation qui pourrait résulter d'une confrontation des différentes pratiques. On comprend alors mieux comment l'institution est un frein aux logiques de différenciation portées par des universités de plus en plus autonomes, et ce non seulement sur le plan technique (qualification, promotions) mais aussi en renforçant les arguments des opposants à ces transformations.

Sources et bibliographie

Archives

L'ensemble des archives listées infra sont conservées aux Archives nationales

Le CNU, sous sa forme actuelle ou sous ses formes antérieures, n'a produit que peu d'archives. Il n'a été possible d'identifier que deux séries spécifiques :

- Un ensemble composé de deux cartons qui contiennent les procès-verbaux des séances des divisions des lettres (1953-1959) et des sciences (1949-1958) : F^{17} 17 588 et 17 589.
- Sept cartons émanant de la direction de l'enseignement supérieur et qui correspondent à la période de réforme qui s'étend de 1965 à 1972 sous la cote 19770496/6 à 12.

- La période qui s'étend des années 1880 à la Seconde Guerre mondiale peut être documentée par l'intermédiaire des registres des procès-verbaux de séance de :
    - la Section permanente du Conseil supérieur de l'Instruction publique : F^{17}* 3 212-3 221, F^{17}* 3 286-3 301, F^{17} 13 662-13 671
    - le Comité consultatif de l'enseignement public : F^{17}* 2 284-2 285, F^{17}* 2 300-2 305

- Les dossiers des inspecteurs généraux sous la côte F^{17} 13 157-13 158 (1852-1880) et F^{17} 13 070-13 072 (1832-1908).

- Différents dossiers émanant du bureau des personnels du ministère, puis de la direction de l'enseignement supérieur (classé ici par dates) :
    - F^{17} 1 418-1 419 : Demandes de chaire de faculté (1830-1849)
    - F^{17} 4 366-4 379 : Personnel (1844-1890)
    - F^{17} 13 111-13 115 : Dossiers de candidature à des chaires de faculté (1845-1910)
    - F^{17} 17 588-17 601 : Bureau du personnel (1846-1959)
    - F^{17}* 2 307-2 348 : Registres des personnels des facultés (1860-1898)
    - F^{17} 13 073-13 094 : Personnel des facultés (1874-1925)
    - F^{17}* 3 554-3 555 : Répertoire du personnel des facultés (1880-1894)

- F^{17} 13 704 (1 et 2) : Affaires diverses de personnel (1888-1933)

- F^{17} 13 248-13 249 : Rapports sur les thèses de doctorat en sciences en lettres (1890-1910)

- F^{17} 13 709 : Projet de statut et statut des chefs de travaux et préparateurs (1911-1920)

- F^{17} 16 555-16 559 : Statuts des personnels de l'Éducation nationale (1922-1958)

- F^{17} 13 709 : Statut et carrière des personnels (1941-1952)

- F^{17} 13 361 : Personnel de l'enseignement supérieur (1942-1944)

- 1981-0553/5 et 14 à 20 : Personnel enseignant (1948-1973)

- F^{17} 17 510 : Dossier consacré au Colloque de Caen (1956)

- F^{17} 17582 : Papiers de Maurice Bayen concernant l'enseignement scientifique (1958-1959)

- 1991-0759/4 à 6 : Personnel enseignant (1963-1974)

- 2002-0358 : Organisation des enseignements, personnels et réformes statutaire (1964-1978)

- 1982-0597/21 : Application de la loi d'orientation aux personnels (1968) *non communicable pour cause d'amiante*.

- 2007-0284/9 : Préparation de la loi d'orientation, personnels (1968-1969)

- 1992-0658/10 : Loi d'orientation, statuts et formation des personnels enseignants (1982-1988)

Sources réglementaires imprimées

Arthur Marais de Beauchamp, *Recueil des lois et règlements sur l'enseignement supérieur : comprenant les décisions de la jurisprudence et les avis des conseils de l'Instruction publique et du Conseil d'État*, Paris, Delalain frères, 7 tomes, 1880-1915.

Joseph Delpech, *Statut du personnel enseignant et scientifique de l'enseignement supérieur, deuxième édition entièrement refondée et complétée jusqu'au 15 janvier 1949*, Paris, Librairie du Recueil Sirey, 1949.

Georges Amestoy, *Les Universités françaises*, Paris, « Éducation et gestion », 1968.

Bibliographie

Mode d'emploi : j'ai choisi de restreindre ma bibliographie à celle que j'ai véritablement utilisée, alors même que sur certains sujets, en particulier concernant la période actuelle, j'ai lu un nombre considérable d'ouvrages ou d'articles (mais sans doute pas la totalité de ce qui a été produit), finalement répétitifs ou inutiles. Par ailleurs, j'ai essayé autant que possible de n'inclure dans cette bibliographie que les travaux scientifiques concernant mon sujet, en laissant de côté l'importante activité éditoriale de prise de position sur les questions de politique ou de profession universitaire. La limite n'est pas simple à tracer, comme en témoigne le numéro 13 de la revue *Socio-Logos* (2018) consacré à « Misère et décadence des recrutements ou les revers de l'excellence ». La méthodologie employée pour les analyses sociologiques qui y sont présentées semble parfois un peu sommaire et l'objectif est en premier lieu d'expliquer la position de l'ASES sur la question des modalités de recrutement. Cependant, j'ai décidé de l'utiliser car il contient des données susceptibles de nourrir les analyses que je propose sur les transformations actuelles. Il s'agit donc de ma part d'un choix, sans doute partial, lié aux modalités d'usage des textes : pour leur contenu plutôt qu'en fonction de leurs objectifs. Il ne s'agit évidemment pas de proposer une lecture manichéenne qui ferait l'économie d'une analyse des présupposés des travaux scientifiques, mais d'essayer de conserver une frontière entre une approche qui fait des universitaires un objet de recherche parmi d'autres, et celle qui amène des universitaires à mobiliser les connaissances et les méthodes qu'ils ont développées sur d'autres objets, pour les réemployer dans un cadre de politique professionnelle.

La seconde distinction porte sur les catégories d'histoire et de sociologie. Spontanément, j'aurais souhaité créer des métacatégories bibliographiques « socio-histoire des universitaires », tout comme « socio-histoire du système d'enseignement supérieur ». Mais un tel choix implique des listes longues qui peuvent finalement s'avérer fastidieuses. J'ai donc choisi d'opérer une coupure à partir de la fin des années 1960 en ce qui concerne la politique universitaire et au tournant des années 1980 pour les universitaires. Enfin, j'ai choisi de distinguer la sociologie du groupe des universitaires de l'étude de leurs pratiques professionnelles. De nouveau, il s'agit d'une rupture artificielle dont la fonction essentielle est de permettre un regroupement en listes de plus petites tailles. Et j'ai décidé de ne pas « qualifier » les pratiques en les répartissant pas en sous-catégories.

1. Socio-histoire de l'enseignement supérieur

1a. Histoire générale

Robert D. Anderson, *European Universities from the Enlightenment to 1914,* Oxford/New York, Oxford University Press, 2004.

Yamina Bettahar et Marie-Jeanne Choffel-Mailfert (dir.). *Les universités au risque de l'histoire. Principes, configurations, modèles*, Nancy, Presses universitaires de Nancy/Éditions universitaires de Lorraine, 2014.

Christophe Bonneuil et Dominique Pestre (dir.), *Histoire des sciences et des savoirs*, tome 3 : *Le Siècle des technosciences (depuis 1914)*, Paris, Seuil, 2015.

Jean-Claude Caron, *Générations romantiques : les étudiants et le Quartier latin, 1814-1851*, Paris, A. Colin, 1991.

Christophe Charle et Jacques Verger, *Histoire des universités. XIIe-XXIe siècle,* Paris, Presses Universitaires de France, 2012.

Roger Chartier, Marie-Madeleine Compère et Dominique Julia, *L'éducation en France du XVIe au XVIIIe siècle*, Paris, SEDES, 1976.

Jean-François Condette, « Financer le développement de l'Université de Lille sous la Troisième République : entre tutelle étatique et soutiens locaux », *in* Françoise Hiraux et Françoise Mirguet (éd.), *Finances, mobilités et projets d'éducation universitaires. Le regard des historien*s, Louvain-La-Neuve, Academia-L'Harmattan, Publication des Archives de l'Université catholique de Louvain, 2012, n° 29, p. 67-108.

Jean-François Condette, *La faculté des lettres de Lille de 1887 à 1945. Une faculté dans l'histoire*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 1999.

Jean-François Condette, « Réformer l'Enseignement supérieur français. L'action du recteur d'académie (1896-1968) », *Carrefours de l'éducation*, n° 1, 2016, p. 99-115.

Robert Fox, *The Savant and the State. Science and Cultural Politics in Nineteenth Century France*, Baltimore, The Johns Hopkins University Press, 2012.

Roger L. Geiger, « Prelude to Reform : The Faculties of Letters in the 1860's », *Historical Reflections / Réflexions historiques*, n° 2/3, 1980, p. 337-361.

Michel Grossetti *et al.*, *Villes et Institutions Scientifiques*, rapport pour le PIR-VILLES, CNRS, Juin 1996.

Evelyne Héry, « Les facultés de lettres de province dans la tourmente des réformes de l'enseignement supérieur (1896-1914) », *Annales de Bretagne et des Pays de l'Ouest*, n° 4, 2012.

Pierre Moulinier, *La naissance de l'étudiant moderne (XIXe siècle)*, Paris, Belin, 2002.

Boris Noguès, « Élèves ou auditeurs ? Le public des facultés de lettres et de sciences au XIXe siècle (1808-1878 », *Histoire de l'éducation*, n° 120, 2008, p. 77-97.

Mary-Joe Nye, *Science in the Provinces. Scientific Communities and Provincial Leadership in France, 1860-1930*, Berkeley-Los Angeles-Londres, University of California Press, 1986.

Emmanuelle Picard (dir.), « L'enseignement supérieur. Bilan et perspectives historiographiques », numéro spécial d'*Histoire de l'éducation*, n° 122, 2009

Jean-François Picard, *La République des Savants. La recherche française et le CNRS*, Flammarion, 1989.

Élisabeth Pradoura et Jean-François Picard, « La longue marche vers le CNRS (1901-1945) », *Les Cahiers pour l'histoire du CNRS*, n° 1, 1988.

Antoine Prost, *L'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, A. Colin, 1968.

Walter Rüegg (dir.), *A history of University in Europe* :
- vol. 3 : *Universities in the Nineteenth and the Early Twentieth Centuries (1800-1945)*, Cambridge University Press, 2004.
- vol. 4 : *Universities since 1945*, Cambridge University Press, 2010.

Jacques Verger (dir.), *Histoire des universités en France*, Toulouse, Privat, 1986.

George Weisz, *The Emergence of Modern Universities in France, 1863-1914*, Princeton, Princeton UP, 1983.

1b. Réformes et politique de l'enseignement supérieur depuis les années 1960

Alain Chatriot et Vincent Duclert (éd.), *Le gouvernement de la recherche. Histoire d'un engagement politique, de Pierre Mendès France à Charles de Gaulle (1953-1969)*, Paris, La Découverte, 2006.

Arnaud Desvignes, *Vers l'autonomie des universités en France. Les acteurs universitaires, politiques et syndicaux face à la réforme, 1968-1984*, thèse, université Paris IV, 2016.

Christelle Dormoy-Rajramanan, *Sociogenèse d'une invention institutionnelle : le centre universitaire expérimental de Vincennes*, thèse de science politique, université Paris Ouest-Nanterre, 2014.

Émile Jalley, « Loi Faure (1968) et le décret Savary (1984) : histoire d'un naufrage institutionnel », *Connexions*, n° 2, 2002.

Charles Mercier, *Autonomie, autonomies. René Rémond et la politique universitaire aux lendemains de Mai 68*. Paris : Publications de la Sorbonne, 2015.

Christine Musselin, *La longue marche des universités françaises*, Paris, PUF, 2001.

Christine Musselin, *La Grande Course des universités françaises*, Paris, Presses de Science Po, 2017.

« Mutation de la science et des universités en France depuis 1945 », numéro spécial du *Mouvement social*, n° 233, 2010.

Bruno Poucet et David Valence (dir.), *La loi Edgar Faure. Réformer l'université après 1968*, PUR, 2016.

Antoine Prost, « Les origines de la politique de la recherche en France, 1939-1958 », *Les Cahiers pour l'histoire du CNRS*, n° 1, 1988.

Antoine Prost, « 1968 : Mort et naissance de l'université française », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n° 23, 1989, p. 59-70

Lyse Roy et Yves Gingras (dir.), *Les universités nouvelles : enjeux et perspectives*, Québec, Presses de l'université du Québec, 2013.

Pauline Ravinet, « Chapitre 16. La politique d'enseignement supérieur. Réformes par amplification et rupture dans la méthode », in *Politiques publiques 3. Les politiques publiques sous Sarkozy,* Paris, Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.), 2012, p. 361-380.

Charles Soulié (dir.), *Un mythe à détruire ? Origines et destin du Centre universitaire expérimental de Vincennes,* Saint-Denis, Presses universitaires de Vincennes, 2012.

2. Socio-histoire des universitaires

2a. Histoire des universitaires

Guy Caplat et Bernadette Lebedeff-Choppin, *L'inspection générale de l'enseignement supérieur au XIXe siècle*, Paris, INRP, 2002.

Christophe Charle, « Le champ universitaire parisien à la fin du 19ème siècle », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 47-48, 1983.

Christophe Charle, *La République des universitaires*, Paris, Seuil, 1994.

Christophe Charle, « Les femmes dans l'enseignement supérieur », *in* Vincent Duclert et Patrick Fridenson (dir.), *Avenirs et avant-gardes en France. Mélanges Madeleine Rébérioux*, Paris, La Découverte, 1999, p. 84-105.

Christophe Charle, « Les références étrangères des universitaires. Essai de comparaison entre la France et l'Allemagne, 1870-1970 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 148, 2003.

Terry N. Clark, *Prophets and patrons. The french university and the emergence of social sciences*, Cambridge, Harvard University Press, 1973.

Jean-François Condette, *Les recteurs d'académie en France de 1808 à 1940*, 3 tomes, Paris, INRP, 2006-2009.

Régine Ferré et Christophe Charle (dir.*), Le personnel de l'enseignement supérieur en France aux XIXe et XXe siècles*, Paris, CNRS, 1985.

Catherine Fillon et Emmanuelle Picard, *« Une prosopographie académique : enseignants des facultés des sciences, des lettres et de droit, 1800-1950 » in* Bernadette Cabouret et François Demotz (éd.), *La Prosopographie au service des sciences sociales*, Lyon, De Boccard, 2014.

Robert Fox, « Science, the University and the State in Nineteenth-Century France », *in* Gerald Geison (éd.), *Professions and the French State, 1700-1900*, Philadephie, University of Pennsylvania Press, 1984.

Paul Gerbod, *La condition universitaire en France au XIXe siècle*, Paris, PUF, 1966.

Victor Karady, « Normaliens et autres enseignants à la Belle Époque. Note sur l'origine sociale et la réussite professionnelle dans une profession intellectuelle », *Revue française de sociologie*, n° 13, 1972, p. 35-58.

Victor Karady, « L'expansion universitaire et l'évolution des inégalités devant la carrière d'enseignant au début de la IIIe République », *Revue française de sociologie*, n° 14, 1973, p. 443-470.

Victor Karady, *Stratification intellectuelles, rapports sociaux et institutionnalisation. Enquête socio-historique sur la naissance de la sociologie en France*, Centre d'études sociologiques, EHESS, novembre 1974.

Victor Karady, « Recherches sur la morphologie du corps universitaire littéraire sous la IIIe République *», Le Mouvement social*, n° 96, 1976.

Victor Karady, « Les professeurs de la République [Le marché scolaire, les réformes universitaires et les transformations de la fonction professorale à la fin du 19ème siècle] », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 47-48, 1983.

Dominique Julia, « La naissance du corps professoral », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 39, 1981, p. 71-86. Ce texte a été republié dans une version complétée in Dominique Julia (éd.), *L'École normale de l'an III,* vol. 5. *Une institution*

révolutionnaire et ses élèves. Introduction historique à l'édition des Leçons, Paris, Éditions Rue d'Ulm, 2016.

« Les années 1980 au CNRS : la réforme des statuts des personnels », *Bulletin du comité pour l'histoire du CNRS*, n° 17, 2005

Les femmes dans l'histoire du CNRS, Mission pour la place des femmes au CNRS, Comité pour l'histoire au CNRS, 2004.

Françoise Mayeur, « Les carrières de l'enseignement supérieur en France depuis 1968 », *in* Claude-Isabelle Brelot et Jean-Luc Mayaud (dir.), *Voyages en histoire : mélanges offerts à Paul Gerbod*, Besançon, Presses Universitaires de Franche-Comté, 1995.

Dominique Pestre, *Physique et physiciens en France 1918-1940*, Paris, Les Archives contemporaines, 1992.

Emmanuelle Picard, « Étudiants et enseignants : du dossier individuel à la prosopographie », *Revue administrative*, numéro spécial 2007, p. 55-58.

Michel Pinault, « De l'Association des travailleurs scientifiques au Syndicat national des chercheurs scientifiques, l'émergence d'un syndicalisme de chercheurs (1944-56), *in* Danièle Tartakowsky et Françoise Tétard (dir.), *Syndicats et associations. Concurrence ou complémentarité ?*, Rennes, PUR, 2006, p. 77-86.

Ilaria Porciani et Lutz Raphael (dir.), *Atlas of European historiography: the making of a profession, 1800-2005*, Palgrave McMillan, 2011.

Marie-Pierre Pouly, *L'esprit du capitalisme & le corps des lettrés. l'inscription scolaire de l'anglais et sa différenciation XIX - XXe siècles*, thèse de sociologie, EHESS, 2009.

Girolamo Ramunni, « Quels statuts pour les chercheurs ? Le débat en 1968 », *La revue pour l'histoire du CNRS*, n° 12, 2005

Philippe Savoie, « Aux origines de la professionnalisation ? La genèse du corps enseignant secondaire français », *Éducation et Sociétés*, n° 23, 2009.

Eva Telkes, « Présentation de la faculté des sciences et de son personnel, à Paris (1901-1939) », *Revue d'histoire des sciences*, n° 4, 1990.

Yves Verneuil, « Corporatisme et néo-corporatisme : les instances de gestion de la carrière des enseignants depuis le XVIIe siècle », *Histoire de l'éducation*, n° 145, 2016, p. 9-18.

Yves Verneuil, « Corporation universitaire et société civile : les débats sur la composition du Conseil supérieur de l'instruction publique pendant la Troisième République », *Histoire de l'éducation*, n° 140/141, 2014, p. 51-72.

P. Verschueren, *Des savants aux chercheurs. Les sciences physiques comme étier (France, 1945-1968),* thèse d'histoire, université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, 2017.

George Weisz, « Le corps professoral de l'enseignement supérieur et l'idéologie de la réforme universitaire en France, 1860-1885 », *Revue française de sociologie*, n° 18, 1977.

2b. Sociologie des universitaires

2ba: France

Liliane Bonnal et Jean-François Giret, « La stabilisation des jeunes docteurs sur le marché de l'emploi académique », *Revue d'économie politique*, n° 3, 2009, p. 373-400.

Pierre Bourdieu, *Homo Academicus*, Paris, Minuit, 1984.

Jean-Michel Chapoulie, « Le corps professoral dans la structure de classe », *Revue française de sociologie*, n° 2, 1974, p. 155-200.

Carole Drucker-Godard *et al.*, « Enseignant-chercheur au féminin : la place des femmes dans les universités », *Recherches en Sciences de Gestion*, n° 118, 2017, p. 125-145.

Bertrand Girod de l'Ain, « La corporation universitaire et l'État : le monopole et le territoire », *Sociologie du travail*, n° 4, 1989, p. 477-491.

Catherine Marry et Irène Jonas, « Chercheuses entre deux passions. L'exemple des biologistes », *Genre, Travail et Société*, n° 12, 2005, p. 69-88.

Jean-Yves Merindol, « Les universitaires et leurs statuts depuis 1968 », *Le Mouvement Social*, n° 233, 2010, p. 69-91.

Pierre-Michel Menger *et al.*, « La contribution des enseignants du secondaire à l'enseignement supérieur en France. Effectifs, affectations, carrières (1984-2014) », *Revue française de sociologie,* n° 4, 2017, p. 643-677.

Christine Musselin, « L'État et la profession universitaire en France et en Allemagne », *Politiques et Management public, Institut de management public*, n° 2, 1994, p. 151-173.

Christine Musselin, « Autonomie des universitaires, autonomie des universités », *in* Raymond Bourdoncle et Lise Demailly (dir.), *Les Professions de l'éducation et de la formation*, Villeneuve d'Ascq, Les Presses du Septentrion, 1998.

Christine Musselin, *Les universitaires*, Paris, La Découverte, 2008.

Christine Musselin, « 12. Peut-on parler d'égalité des chances dans les carrières universitaires en France ? », *Regards croisés sur l'économie*, n° 1, 2015, p. 203-217.

Charles Soulié, « Précarité dans l'enseignement supérieur [Allocataires et moniteurs en sciences humaines] », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 115, 1996, p. 58-64.

2bb: autres pays

Andrew Abbott, *The chaos of Disciplines*, Chicago, The University of Chicago Press, 2001.

Philipp G. Altbach, « Problems and possibilities: the US Academic professions», *Studies in Higher Education*, n° 20, 1995, p. 27-44.

Alberto Amaral, Ivar Bleiklie et Christine Musselin (éd.), *From Governance to Identity. A Festschrift for Mary Henkel*, Série Higher Education Dynamics, Springer, 2008.

Ronald Barnett (ed.), *Reshaping the University. New relationships between Research, Scholarship and Teaching*, Society for Research into Higher Education, Open University Press, 2005

Burton Clark (eds), *The Academic Profession. National, Disciplinary and Institutional Settings,* Berkeley, University of California Press, 1989.

Shirley M. Clark, "The Academic Profession and Career: Perspectives and Problems", *Teaching Sociology*, n° 1, 1986, p. 24-34.

J. Duberley, L. Cohen et M. Mallon, « Constructing scientific careers: change continuity and context », *Organization studies*, n° 8, 2006, p. 1131-1151.

Jürgen Enders (ed.), *Academic staff in Europe. Changing contexts and conditions*, Londres, Greenwood Press, 2002.

Erhard Friedberg et Christine Musselin, « L'université des professeurs », *Sociologie du travail*, n° 4, 1989, p. 455-476.

Albert H. Halsey, *Decline of Donnish Dominion: the British Academic Professions in the Twentieth Century*, Oxford, Clarendon Press, 1992.

Mary Henkel, « Academic identity and autonomy in a changing policy environment", *Higher Education*, n° 1-2, 2005, p. 155-176.

Simon Paye, *Différencier les pairs. Mise en gestion du travail universitaire et encastrement organisationnel des carrières académiques (Royaume-Uni, 1970-2010)*, thèse de sociologie, Science Po Paris, 2013.

3. Les pratiques professionnelles académiques

Nawel Aït Ali et Jean-Pierre Rouch, « Le « je suis débordé » de l'enseignant-chercheur », *Temporalités*, n° 18, 2013.

Jérôme Aust et Emmanuelle Picard, « Gouverner par la proximité. Allouer des fonds à des projets de recherche dans les années 1960 », *Genèses*, n° 1, 2014, p. 7-31.

Jérôme Aust et Clémentine Gozlan. « Des instruments contestés. Émergence et effets de la critique des instruments du gouvernement de la recherche en France (1961-2015) », *Revue française de science politique*, n° 3, 2018, p. 493-514.

Stéphane Baciocchi *et al.*, *Vingt ans d'élections à l'École des hautes études en sciences sociales (1986-2005). Synthèse des résultats d'enquête*, Paris, EHESS, 2008.

Isabelle Backouche, Delphine Naudier et Olivier Godechot, « Un plafond à caissons : les femmes à l'EHESS », *Sociologie du travail*, n° 2, 2009, p. 253-274.

Julien Barrier, « La science en projets : financements sur projet, autonomie professionnelle et transformations du travail des chercheurs académiques », *Sociologie du travail*, n° 4, 2011, p. 515-536.

Marie-Laure Basilien-Gainche, « La réforme de l'université française : la mobilisation des enseignants-chercheurs », *Pyramides*, n° 17, 2009, p. 241-264.

Valérie Becquet et Christine Musselin, *Variations autour du travail des universitaires*, convention MENRT 2002-2007 sur le travail des universitaires, rapport de janvier 2004.

Véronique Bedin, « L'évaluation des enseignants-chercheurs en France. Évolutions récentes et enjeux », *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n° 49, 2012, p. 157-177.

Martin Benninghoff *et al.* (dir.), *Le gouvernement des disciplines académiques. Acteurs, dynamiques, instruments, échelles*, Paris, Éditions des archives contemporaines, 2017.

Bastien Bernela, « Trajectoires professionnelles et géographiques : l'étude de trois générations de docteurs », *Formation emploi*, n° 3, 2017, p. 147-170.

Romuald Bodin, Mathias Millet et Émilie Saunier, « Entre triple contrainte et ancrage disciplinaire. Pratiques et conditions d'enseignement à l'Université », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 17, 2018, p. 143-167.

Claire Bompaire-Evesque Claire « Le procès de la rhétorique dans l'enseignement supérieur français à la fin du XIXe siècle », *Revue d'histoire littéraire de la France*, n° 3, 2002, p. 389-404.

David Bonneau, « La protestation contre la réforme du statut des enseignants-chercheurs : défense du statut, illustration du statu quo », in Dominique Reynié (éd.), *Innovation politique 2011,* Paris, Presses Universitaires de France, 2011, p. 307-326.

Christophe Bonneuil, « Introduction. De la République des savants à la démocratie technique : conditions et transformations de l'engagement public des chercheurs », *Natures Sciences Sociétés*, n° 3, 2006, p. 235-238.

Noria Boukhobza, Huguette Delavault, Corinne Konrad et Claudine Hermann, *Les enseignantes-chercheuses à l'université. Demain la parité ?*, Paris, L'Harmattan, 2002.

Pierre Bourdieu et Monique de Saint Martin, « Les catégories de l'entendement professoral », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 3, 1975, p. 68-93.

Pierre Bourdieu, « Le champ scientifique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 2-3, juin 1976, p. 88-104.

Pierre Bourdieu, « Les apparatchiks de la recherche », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 141-142, 2002, p. 82-85.

Jean-Christophe Bourquin, « Syndicalisme et communauté scientifique ; le Syndicat national des Chercheurs scientifiques au CNRS, 1956-1967 », *in* Christophe Charle et Jürgen Schriewer (éd.), *À la recherche de l'espace universitaire européen. Études sur l'enseignement universitaire aux XIXe-XXe siècles*, Berlin-Frankfurt am Main-Paris, Peter Lang, 1993, p. 153-183.

Régine Boyer et Charles Coridian, « Transmission des savoirs disciplinaires dans l'enseignement universitaire. Une comparaison histoire/sociologie », *Sociétés contemporaines*, n° 48, 2002, p. 41-61.

Dominique Bret, « Les doctorants contractuels normaliens face à leur thèse. Le poids des socialisations familiale et scolaire », *Socio-logos*, n° 10, 2015.

Charles-Olivier Carbonell, *Histoire et historiens, une mutation idéologique des historiens français, 1865-1885*, Toulouse, Privat, 1976.

Myriam Carrère *et al.*, *Entre discrimination et autocensure. Les carrières des femmes dans l'enseignement supérieur et la recherche*, rapport produit dans le cadre d'une convention INRA/MENRT, 2006.

Lionel Cauchard et Immaculada Vilardell, « L'histoire face aux financements sur projet : autonomie professionnelle, temporalités et organisation de la recherche », *Temporalités*, n° 18, 2013.

Christophe Charle, « L'organisation de la recherche en sciences sociales en France depuis 1945 : bref bilan historique et critique » *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, n° 5, 2008, p. 80-97.

Alain Chenu, Olivier Martin, « Le plafond de verre chez les enseignants chercheurs en sociologie et démographie », *Travail, genre et sociétés*, n° 36, 2016, p. 135-156.

André Chervel, *Histoire de l'agrégation. Contribution à l'histoire de la culture scolaire*, Paris, INRP-Kimé, 1993.

Alain Coulon, Ridha Ennafaa et Saeed Paivandi, *Devenir enseignant du supérieur : enquête auprès des allocataires moniteurs de l'enseignement supérieur*, Paris, L'Harmattan, 2004.

Laurence Coutrot, « Sur l'usage récent des indicateurs bibliométriques comme outil d'évaluation de la recherche scientifique », *Bulletin de méthodologie sociologique*, n° 100, 2008, p. 45-50.

Terry N. Clark, « Le patron et son cercle : clé de l'université française », *Revue française de sociologie*, n° 12, 1971, p. 19-39.

Jean-François Condette, « L'affirmation de la recherche publiée et ses enjeux chez les universitaires : l'exemple de la faculté des lettres de Lille (1887-1914) », *Revue du Nord*, n° 3, 2016, p. 601-628.

Jean-Gabriel Contamin, « Le choix des armes : Les dilemmes pratiques d'un mouvement de doctorants et le modèle des avantages comparatifs », *Genèses*, n° 59, 2005, p. 4-24.

Jean-Richard Cytermann, Marc Bideault, Pasquin Rossi et Loïc Thomas, « Recrutement et renouvellement des enseignants-chercheurs : disparités entre établissements et disciplines », in « L'enseignement supérieur, grandes évolutions depuis 15 ans », *Éducation et formations*, n° 67, mars 2004, p. 61-82.

Pim den Boer, *History as a profession: the study of history in France, 1818-1914*, Princeton (N.J.) : Princeton university press, 1998.

Marc-Olivier Déplaude, « Une mobilisation contre-révolutionnaire : la refondation du syndicat autonome des enseignants de médecine en mai 1968 et sa lutte pour la « sélection », *Sociétés contemporaines*, n° 1, 2009, p. 21-45.

Olivier Dumoulin, *Profession historien 1919-1939 : un métier en crise ?*, thèse de 3e cycle, EHESS, 1983.

Jean-Louis Fabiani, « Du chaos des disciplines à la fin de l'ordre disciplinaire ? », *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, n° 153-154, 2012, p. 129-140.

Sylvia Faure et Charles Soulié, *Enquête exploratoire sur le travail des enseignants-chercheurs : vers un bouleversement de la table des « valeurs académiques » ?*, 2005.

Marie-Françoise Fave-Bonnet, « Conflits de missions et conflits de valeurs : la profession universitaire sous tension », *Connexions*, n° 2, 2002, p. 31-45.

Daniel Fixari, Jean-Claude Moisdon et Frédérique Pallez, *L'évaluation des chercheurs en question, 1992-2009*, Presses des Mines, 2009.
Marcel Fournier, Yves Gingras et Mathurin Creutzer, « L'évaluation par les pairs et la définition légitime de la recherche », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 74, 1988, p. 47-54.

Anna Carola Freschi et Marco Santoro, « Introduction », *Sociologica*, n° 3, 2010 ; numéro spécial : « Thinking Academic Evaluation after Michèle Lamont's *How Professors Think* ».

Christine Gatignol, « L'environnement professionnel des enseignants-chercheurs français explique-t-il leurs parcours de carrière ? », *@GRH*, n° 11, 2014, p. 51-80.

Bertrand Geay, « La toge, la paillasse et le mégaphone. Retour sur les conditions et les modes de mobilisation des universitaires en 2009 », *Savoir/Agir*, n° 2, 2010, p. 51-60.

Michael Gibbons, Camille Limoges, Helga Nowotny, Simon Schwartzman et Peter Scott, *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*, Londres, Sage, 1994.

Yves Gingras, « L'institutionnalisation de la recherche en milieu universitaire et ses effets », *Sociologie et sociétés*, n° 1, 1991, p. 41-54.

Yves Gingras et Brigitte Gemme, « L'emprise du champ scientifique sur le champ universitaire et ses effets », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 164, 2006, p. 51-60.

Hélène Gispert, « L'enseignement scientifique supérieur et ses enseignants, 1860-1900 : les mathématiques », *Histoire de l'éducation*, n° 41, 1989, p. 47-78.

Hélène Gispert et Juliette Leloup, « Des patrons des mathématiques en France dans l'entre-deux-guerres », *Revue d'histoire des sciences*, n° 1, 2009, p. 39-117.

Gaële Goastellec et Martin Benninghoff, « Formaliser les règles, harmoniser les procédures et accroître la compétitivité », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors-série n° 3, 2011, p. 129-147.

Gaële Goastellec, « Changing the rules of the French academic market: the premises of differentiation », *in* P. Altbach & I. Pacheko, *A Comparative Study of Academic Salaries and Remuneration in 28 Countries,* Routledge, 2011.

Olivier Godechot et Nicolas Mariot, « Les deux formes du capital social. Structure relationnelle des jurys de thèses et recrutement en science politique », *Revue française de sociologie*, n° 2, 2004, p. 243-282.

Olivier Godechot et Alexandra Louvet, « Comment les docteurs deviennent-ils directeurs de thèse ? Le rôle des réseaux disponibles », *Sociologie*, n° 1, 2010, p. 3-23.

Olivier Godechot, « La formation des relations académiques au sein de l'EHESS », *Histoire & mesure*, n° 2, 2011, p. 223-260.

Clémentine Gozlan, *Réinventer le jugement scientifique. L'évaluation de la recherche en sciences humaines et sociales à l'AERES*, thèse de sociologie, Science Po, 2016.

Clémentine Gozlan, « 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*, n° 3, 2016, p. 261-280.

Johan Heilbron et Anaïs Bokobza. « Transgresser les frontières en sciences humaines et sociales en France », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 210, 2015, p. 108-121.

Johan Heilbron et Yves Gingras. « La résilience des disciplines », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 210, 2015, p. 4-9.

Émilie Hennequin, « Quelle réussite professionnelle pour les enseignants-chercheurs ? », *Cahiers de recherche PRISM-Sorbonne*, n° 10-16, 2010.

Nicole Hulin, « Les doctorats dans les disciplines scientifiques au XIXe siècle », *Revue d'histoire des sciences*, n° 4, 1990, p. 401-426.

François Jacq, *Pratiques scientifiques, formes d'organisation et représentations politiques de la science dans la France de l'après-guerre. La politique de la science comme énoncé collectif (1944-1962)*, thèse en sociologie, École nationale supérieure des Mines de Paris, 1996.

Suzanne C. de Janasz, Sherry E. Sullivan, "Multiple mentoring in academe: Developing the professional Network", *Journal of Vocational Behavior*, n° 2, 2004, p. 263-283.

Fanny Jedlicki et Romain Pudal (dir.), « Misère et décadence des recrutements ou les revers de l'excellence », numéro spécial de *Socio-logos*, n° 13, 2018.

Claude Jolly et Bruno Neveu, « Éléments pour une histoire de la thèse », *Mélanges de la Bibliothèque de la Sorbonne*, n° 12, 1993.

Morgan Jouvenet, « Profession scientifique et instruments politiques : l'impact du financement « sur projet » dans des laboratoires de nanosciences », *Sociologie du travail*, n° 2, 2011, p. 234-252.

Michèle Lamont, « Response : Inside the Sausage Factory », *Sociologica*, n° 3, 2010, p. 1-8.

Michèle Lamont, *How professors think: Inside the Curious World of Academic Judgment*, Cambridge/Londres, Harvard University Press, 2011.

Hugo Letiche, Geoff Lightfoot, et Simon Lilley « Classements, capitalisme académique et affects des chercheurs en gestion », *Revue française de gestion*, n° 6, 2017, p. 97-115.

Gabriele Lingelbach, *Klio macht Karriere. Die institutionalisierung der Geschichtswissenschaft in Frankreich und den USA in der zweiten Hälfe des 19. Jahrhunderts*, Göttingen : Vandenhoeck und Ruprecht, 2003.

J. Scott Long et Paul D. Allison, « Departmental effects on scientific productivity », *American Sociological Review*, n° 55, 1990, p. 469-478.

J. Scott Long and Mary Franck Fox, « Scientific Careers : Universalism and Particularism », *Annual Review of Sociology*, n° 21, 1995, p. 45-71.

Philippe Losego, « Le travail invisible à l'université : le cas des antennes universitaires », *Sociologie du travail*, n° 46, 2004, p. 184-204.

Séverine Louvel, « Les doctorants en sciences expérimentales : futurs collègues ou jeunes collègues ? », *Formation emploi*, n° 96, 2006, p. 53-66.

Séverine Louvel et Annick Valette, « Les carrières à l'université. Une approche par les modes d'engagement dans la promotion », *Revue d'anthropologie des connaissances*, n° 3, 2014, p. 523-546.

Séverine Louvel et Stefan Lange, « L'évaluation de la recherche : l'exemple de trois pays européens », *Sciences de la société*, n° 79, 2010, p. 11-26.

Séverine Louvel, « Les doctorants en sciences expérimentales : futurs collègues ou jeunes collègues ? », *Formation emploi*, n° 4, 2006, p. 53-66.

Olivier Martin, « Femmes et hommes devant les étapes de la carrière d'enseignant-e chercheur-e : deux corps, deux sexes ? », *Bulletin de l'ASES*, Association des sociologues de l'enseignement supérieur, 2016, Genre et sociologie à l'université, p. 45-62.

Jean-Yves Mérindol, « Les universitaires et les élections professionnelles », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 86-87, 1991, p. 85-91.

Robert K. Merton (dir.), *The Sociology of Science. Theoretical and Empirical Investigations*, Chicago, Chicago University Press, 1973.

R. K. Merton « The Matthew effect in science, II: Cumulative advantage and the symbolism of intellectual property », *Isis*, n° 4, 1988, p. 606-623.

Béatrice Millard, « Réseaux et entourages citationnels en chimie : quatre types d'implications dans la recherche », *L'Année sociologique*, n° 1, 2014, p. 15-46.

Charlyne Millet et Emmanuelle Annoot, « Devenir enseignant-chercheur à l'heure de l'autonomie des universités. Une recherche sur les représentations du métier chez les doctorants », *Questions Vives* [En ligne], n° 28, 2017.

Christine Musselin, « Les marchés du travail universitaires, comme économie de la qualité », *Revue française de sociologie*, n° 2, 1996, p. 189-207.

Christine Musselin et Marc Blangy, *Étude de cinq commissions de spécialistes en histoire*, rapport du CSO, octobre 1996.

Christine Musselin et Sophie Blanchet, *Gestion des carrières universitaires et organisation disciplinaire. Les sciences historiques*, rapport du CSO, mai 1996.

Christine Musselin, *Le marché des universitaires : France, Allemagne, États-Unis*, Paris, Presses de Sciences-Po, 2005.

Gérard Noiriel, *Sur la crise de l'histoire*, Paris, Belin, 1996.

Catherine Paradeise, « Professions et organisations, la concurrence des régulations », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 24, 2010, p. 53-69.

Dominique Pestre et François Jacq, « Une recomposition de la recherche académique et industrielle en France dans l'après-guerre, 1945-1970 : Nouvelles pratiques, formes d'organisation et conceptions politiques », *Sociologie du travail*, n° 3, 1996, p. 263-277.

Jean-François Picard, Martine Bungener et Jean-Christophe Bourquin, *Soixante ans d'évaluation de la recherche française*, Rapport de synthèse pour le CNRS, IHTP, mars 1994.

Frédérique Pigeyre et Annick Valette, « Les carrières des femmes à l'université : les palmes de verre du cocotier », *Revue française de gestion*, n° 10, 2004, p. 173-189

Michel Pinault, « Naissance et développement du SNCS-FEN : le syndicalisme comme reflet et agent de la professionnalisation des « chercheurs scientifiques », *in* Laurent Frajerman *et al.* (éd.), *La Fédération de l'Éducation nationale (1928-1992). Histoire et archives en débat*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2010, p. 59-69.

David Pontille, « La signature scientifique. Authentification et valeur marchande », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 141-142, 2002, p. 72-78.

David Pontille et Didier Torny. « La manufacture de l'évaluation scientifique. Algorithmes, jeux de données et outils bibliométriques », *Réseaux*, n° 1, 2013, p. 23-61.

Ilaria Porciani et Jo Tollebeek (dir.), *Setting the Standards. Institutions, Networks and Communities of National Historiography*, Palgrave McMillan, 2012.

Christophe Gaubert et Marie-Pierre Pouly, « Transformations morphologiques et mobilisations disciplinaires. Les enseignants et étudiants de l'Institut d'anglais de la Sorbonne en 1968 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 4, 2012, p. 78-97.

Yann Renisio, *L'infortune des sciences sociales. Sociologie d'une illégitimation scientifique récurrente*, thèse de sociologie, EHESS, 2017.

Yann Renisio, Pablo Zamith, « Proximités épistémologiques et stratégies professionnelles. Qualifier l'interdisciplinarité au CNU, 2005-2013 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 210, 2015, p. 28-39.

Barbara F. Reskin, « Academic Sponsorship and Scientists' Careers", *Sociology of Education*, n° 3, 1979, p. 129-146.

Daniel Roche, « Les historiens aujourd'hui. Remarques pour un débat », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n° 12, 1986, p. 3-20.

Rebecca Rogers et Pascale Molinier (dir.), *Les femmes dans le monde académique*, Rennes, PUR, 2016.

Margaret W. Rossiter, « L'effet ~~Matthieu~~ Matilda en sciences », *Cahiers du Cedref*, n° 11, 2003, p. 21-39.

Mareva Sabatier, Myriam Carrère et Vincent Mangematin, « Profils of academic activities and carriers: Does gender matter? An analysis based on French life scientist CVs », *Journal of Technological Transfer*, n° 3, 2005.

Mareva Sabatier, Christine Musselin et Frédérique Pigeyre, « Devenir professeur des universités. Une comparaison sur trois disciplines (1976-2007) », *Revue économique*, n° 1, 2015, p. 37-63.

Terry Shinn et Pascal Ragouet, *Controverses sur la science : pour une sociologie transversalites de l'activité scientifique*, Paris, Raisons d'agir, 2005.

Martine Sonnet, « Faire de la recherche son métier ? », *Revue d'histoire des sciences humaines*, n° 34, 2019, p. 125-154.

Rudolf Stichweh, « The sociology of scientific disciplines: on the genesis and stability of disciplinary structure of modern science", *Science in Context*, n° 1, 1992, p. 3-15.

Jérôme Tourbeaux et Julien Thirion, « Trajectoires professionnelles des enseignants-chercheurs recrutés en 2017 », *Note de la DGRH* (ministère de l'ESR), n° 7, septembre 2018.

Aurélie Tricoire, « L'impact des critères de sélection des programmes de financement sur les pratiques scientifiques », *Innovations*, n° 36, 2011 p. 41-63.

Jeffrey Tyssens, « Le SNESup et les événements de 1968 », *Le Snesup*, n° 566, 2008.

Jeffrey Tyssens, « French University Teachers and their Trade Unions, 1945-1972. Interest Aggregation and Ideological Confrontation in a Period of Educational Expansion », communication lors du 19e Congrès international des sciences historiques, août 2000. Consultable en ligne : http://www.oslo2000.uio.no/AIO/AIO16/group%207/.

Catherine Vilkas, « L'évaluation au CNRS », *La revue pour l'histoire du CNRS*, n° 11, 2004 [en ligne].

Catherine Vilkas, « Évaluations scientifiques et décisions collectives : le Comité national de la recherche scientifiques », *Sociologie du travail*, n° 3, 1996, p. 331-348.

Laurence Viry, *Le monde vécu des universitaires universitaires ou la République des égos*, Rennes, PUR, 2006.

Paul Wouters, « Aux origines de la scientométrie. La naissance du Science Citation Index », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 4, 2006, p. 11-22.

Edwin Zaccai *et al.* (dir.), *L'évaluation de la recherche en question(s)*, Bruxelles, Académie royale de Belgique, 2016.

Jodelle Zetlaoui, *L'universitaire et ses métiers. Contribution à l'analyse des espaces de travail*, Paris, L'Harmattan, 1999.

Harriet A. Zuckerman et Robert K. Merton, « Patterns of evaluation in science: institutionalization, structures and functions of the referee system", *Minerva*, n° 9, 1971, p. 66-100.