



ENQUÊTE SUR LE MÉTIER D'ENSEIGNANT-CERCHEUR AUJOURD'HUI À L'UNIVERSITÉ

Dans le cadre de ses missions, la SoFHIA accorde une importance particulière à l'évolution du statut, des conditions de travail des enseignant-es-chercheur-es et des perceptions et auto-perceptions entourant ce métier. Raison pour laquelle elle a lancé, en 2023, une vaste enquête destinée à recueillir les avis, chiffrés et commentés, des membres de la communauté universitaire.

116 personnes ont ainsi eu le loisir de s'exprimer de façon anonyme et c'est sur la base de leurs réponses que nous proposons le rapport suivant.

Nous remercions vivement toutes celles et tous ceux qui ont contribué à la réalisation de cette enquête.

Le Comité de la SoFHIA

PROFIL DES PERSONNES AYANT RÉPONDU À L'ENQUÊTE

- Titulaires : 90,5%
- Non titulaires : 9,5%

Plus précisément, les statuts des sondé·es sont les suivants :

Maître·sses de conférences (MCF) : 52,6%

Professeur·es des Universités (PR) : 26,7%

Professeur·es agrégé·es ou certifié·es (PRAG/PRCE) : 12,1%

ATER, Postdoctorant·es, vacataires : 8%

Retraité·es : 0,5%

En ce qui concerne l'expérience dans le métier, le profil des sondé·es est le suivant :

11 à 20 ans : 36,2%

21 à 30 ans : 36,2%

31 ans ou plus : 13,8%

6 à 10 ans : 12,1%

1 à 5 ans : 1,7%

Exactement la moitié des enquêté·es ont 20 ans d'expérience ou plus / moins. Si l'on considère la barre des 10 ans d'expérience, 13,8% des sondé·es en ont moins, contre 86,2% qui en ont plus.

En ce qui concerne la taille des départements des personnes ayant répondu à l'enquête, les chiffres sont les suivants :

6 à 10 titulaires : 30,2%

11 à 20 titulaires : 26,7%

21 à 30 titulaires : 15,5%

31 titulaires ou plus : 14,7%

1 à 5 titulaires : 12,9%

Presque la moitié des réponses (43,1%) provient de personnes faisant partie d'un département de 10 titulaires ou moins. Les départements de plus de 20 titulaires représentent 30,2% des réponses reçues.

La synthèse qui suit reprend l'organisation de l'enquête en cinq rubriques :

- enseignement (p. 3 *sqq.*) ;
- recherche (p. 8 *sqq.*) ;
- administration et investissement dans les tâches d'intérêt collectif (p. 13 *sqq.*) ;
- carrière (p. 16 *sqq.*) ;
- perceptions et auto-perceptions (p. 19 *sqq.*).

1. ENSEIGNEMENT

Question 1 : Avez-vous l'impression que les modalités d'exercice de vos enseignements ont évolué depuis que vous avez commencé votre carrière ?

116 réponses, dont 94 développées

Oui : 93%

Non : 7 %

Pourquoi une très grande majorité des réponses va dans le sens d'une évolution profonde ?

Plusieurs éléments émergent :

- Dégradation des modalités d'exercice, en particulier à cause de tout ce qui entoure le cours proprement dit : par exemple, multiplication des échanges de mails avec les étudiants.
- Plus d'exigences, en particulier celles liées à une technicité galopante dans l'acte d'enseigner (développement du virtuel, pression pour développer le virtuel, les TICE, plateformes diverses). Une inquiétude s'est exprimée autour de la question de plus en plus prégnante des liens entre enseignement et intelligence artificielle.
- De moins en moins d'heures dans les offres de formation (réduction des volumes horaires à chaque nouvelle maquette et passage en contrôle continu quasi systématique qui "grignote" sur les heures d'enseignement effectives).
- Sous-effectif dans les équipes pour couvrir les enseignements maquette, impliquant un nombre croissant d'heures complémentaires obligatoires.
- La semestrialisation, qui a raccourci la durée d'enseignement et multiplié les tâches annexes (gestion pédagogique) ainsi que la charge administrative (notamment, emplois du temps, organisation des examens...). D'autant qu'elle est associée au système du contrôle continu, qui alourdit également cette charge.
- Dans le cas du MEEF, la mainmise de l'INSPÉ sur des pans entiers de la formation.
- Répercussion dans le supérieur des réformes successives du secondaire ainsi qu'une évolution du public d'étudiants inscrits dans la filière LLCER, depuis longtemps l'une des plus déclassées.
- Chute de l'estime pour le savoir académique.

Au-delà de l'évolution de l'enseignement à proprement parler, il y a ce qui est vu comme des entraves dans l'exercice du métier de professeur. La principale raison invoquée relève de l'administratif :

- Augmentation importante des tâches administratives, de plus en plus bureaucratisées, causée par un sous-encadrement administratif chronique (BIATSS et EC).
- Sollicitation croissante sur les plateformes en ligne : ParcoursSup, eCandidat, Mon master.

Avec une conclusion paradoxale tirée par certains qu'ils/elles se trouvent face à un choix impossible et cruel : mener leur mission d'enseignant·e *ou* celles liées à l'administration *ou* celles liées à la recherche.

D'autres facteurs ont été mis en avant, comme le fait que les instances administratives fassent peser sans cesse de nouvelles menaces sur nos départements, certaines étant mises à exécution :

- Le non-renouvellement des postes suite aux départs en retraite ou aux mutations.
- Surveillance permanente des effectifs étudiants, conduisant à des suppressions de groupes ou d'heures, y compris en cours d'année et induisant l'effet pervers de sur-noter les étudiants pour garantir des effectifs suffisants.

Les conséquences de ces constats :

- Plus de souffrance au travail à cause d'un milieu jugé de plus en plus compétitif et individualiste et à cause d'une impression générale de perte de sens : des collègues qui enchaînent les arrêts maladies, voire des collègues qui pensent à la reconversion, et se reconvertissent effectivement, ou à la démission.
- Perte de niveau de vie.
- Perte du niveau de reconnaissance de l'enseignant-chercheur.

Question 2 : avez-vous été aidé·e au moment de votre prise de poste ?

116 réponses, dont 57 développées

Non : 53%

Oui : 47%

Trois cas de figure :

1) Aucune aide reçue (certaines réponses évoquent une université très individualiste).

Pourquoi l'aide n'est pas donnée ?

La principale raison invoquée est la non-prise en compte par les enseignant·es du supérieur de la dimension pédagogique de leur métier : en somme, le contenu seul importe et non les pratiques pédagogiques. Pour beaucoup d'EC, il y a aussi le fait que la recherche prime sur l'enseignement dans le regard porté sur le métier.

2) Enseignant·es utilisant un savoir-faire acquis dans le secondaire.

3) Enseignant·es-chercheur·es aidé·es par leurs collègues.

Quelle aide reçue quand cela a été le cas ?

- Des réunions régulières de concertation par EC pour harmoniser les enseignements, les évaluations et les corrections.
- Prêts de supports et brochures.
- Participation à une formation "Débuter dans l'enseignement à l'université" donnée par l'université — formation continue.

Question 3 : Constatez-vous une baisse de niveau de vos étudiant·e·s et, si oui, cela a-t-il une influence sur votre motivation et vos méthodes ainsi que sur vos relations avec eux·elles ?

116 réponses, dont 73 développées

Oui : 83%

Non : 17%

Les enquêté·es attestent en majorité une baisse de niveau qui se manifeste par un faible niveau de langue en français et en espagnol, ainsi que d'importantes lacunes en culture générale. Est également évoquée la désaffection de la grande majorité des étudiant·es pour la lecture de textes littéraires, ainsi que leurs difficultés à s'en emparer avec un regard critique/analytique.

À une baisse de niveau s'ajoute une diminution de la curiosité et de l'intérêt porté à la discipline enseignée qui s'accompagne aussi d'une faible motivation et de difficultés à être autonomes dans le travail. Dans de nombreuses réponses sont relevés les changements induits par l'usage massif et généralisé des supports numériques qui réduisent le recours au livre « physique » et induisent aussi d'importants changements cognitifs : difficultés de concentration et/ou dispersion, auxquelles les enseignant·es n'étaient pas préparé·es, mais nécessitant pour eux·elles un important effort d'adaptation. À noter aussi le recours systématique à des traducteurs automatiques qui parasite beaucoup l'apprentissage de la langue... De plus en plus ont un comportement de consommateurs·trices à l'égard de l'université.

Avec quelles conséquences ?

La baisse de niveau des étudiant·es est une évidence et elle influe sur le contenu des cours. Les enseignant·es ont le sentiment de devoir s'adapter aux évolutions de la société, aux exigences du marché de l'emploi et jugent que cela constitue pour eux une régression dans leurs pratiques pédagogiques.

Pour d'autres, toutefois, cette évolution aurait un impact modéré sur leur motivation qui, déclarent-ils·elles, demeure intacte. Ils·Elles voient, au contraire, dans cette évolution un défi à relever et une invitation à renouveler leurs méthodes d'enseignement (recours aux cartes mentales, programmes plus réduits, reprise des fondamentaux, davantage d'exercices d'application, corrections détaillées systématiquement mises en ligne).

Question 4 : aux trois échelles — individuelle, équipe enseignante et université —, avez-vous eu connaissance et, éventuellement, bénéficié de projets innovants et de dispositifs de formation en matière de pédagogie ? Si oui, lesquels ?

116 réponses, dont 60 développées

Voici une liste des principaux projets mentionnés dans le questionnaire, à la fois à destination des étudiant·es et des enseignant·es :

- Formation « Débuter dans l'enseignement à l'université » donnée par l'université.
 - Formations du Service d'Ingénierie et d'Appui à la Médiatisation pour l'Enseignement de l'université.
 - Formation (CPP ; SoSkiled), dispositifs de labellisation, accompagnement à l'hybridation : Zoom, Teams, paramétrage des plateformes de remises de travaux, TBI, MOOC, etc.
 - Formation à l'utilisation du numérique : moteurs de recherche, codage HTLM, édition électronique recherche bibliographique et Zotero, utilisation des plateformes pédagogiques (Jalon puis Moodle), intégration des TICE dans l'enseignement-apprentissage.
 - Autres Pratiques Pédagogiques (APP) valorisées dans les nouvelles maquettes ; projets artistiques.
 - Favoriser et améliorer la réussite des étudiants à travers des projets du type journées JIPES, RITM-BFC, Space, Hype, Ecri+, Projet @Spire, Introduction de l'Approche Par Compétences.
 - Formations « à la gestion de groupes », dispensées par des personnels d'orientation (dits « ingénieurs d'orientation » ou « ingénieurs d'études ») ou des personnels techniques (DOSI) n'ayant eux-mêmes jamais suivi de formation en matière de pédagogie et pour la plupart n'étant pas enseignant·es.
 - Projets visant à renforcer le lien entre le lycée et l'université (voir TELEMME Angers-Le Mans).
- Si ces projets ont été valorisés par un certain nombre d'EC, d'autres continuent à manifester leur scepticisme à leur égard, en relation avec le caractère prétendument « innovant » de certaines nouvelles technologies, revendiquant plutôt un enseignement à l'ancienne.

Question 5 : Avez-vous des pistes permettant de poser un regard neuf sur l'enseignement dans le supérieur et de renouveler vos pratiques d'enseignement au jour le jour ?

110 réponses, dont 51 développées

Non : 53%

Oui : 47%

Voici les propositions qui ont émergé du côté du « oui » pour changer de méthodes en ayant recours à des innovations pédagogiques :

- classe inversée ;
- enseigner par compétences ;
- dynamiser la formation par année en mettant en place des projets qui impliquent l'ensemble d'une promotion ;
- engager beaucoup plus les étudiant·es dans la production de travaux personnels moins formatés (atelier de composition et d'écriture) ;
- mise en place de dispositifs en dehors des heures de cours pour favoriser et encourager l'engagement des étudiant·es dans les formations ;
- rapprochement avec le quotidien des étudiant·es (et articuler cette réalité aux contenus des enseignements) ;
- MOOCs ; capsules vidéo ;
- co-évaluation formative au fil du semestre ;
- mise en place de formations entre pairs ;
- mise en place de formations pour les enseignant·es incluant des aspects psychosociaux, cognitifs, pédagogiques et techniques ;
- assouplissement du fonctionnement budgétaire des départements pour faciliter l'organisation de projets pédagogiques (sorties, montages d'événements, publications...).

Question 6 : Estimez-vous que nos formations correspondent aux attentes et besoins des étudiant·e·s d'aujourd'hui ?

113 réponses

Non : 61,5%

Oui : 38,5%

D'après vous, sont-elles lisibles par les étudiant·es et le public en général ?

105 réponses, dont 52 développées

Non : 70%

Oui : 30%

Certaines réponses constatent le décalage entre, d'une part, les valeurs présentes dans la société (utilitarisme, rentabilité), plus précisément l'évolution du public étudiant, en première année en particulier (les étudiant·es ayant une image faussée de l'université et de ses exigences : leurs attentes sont encore trop souvent d'apprendre à parler une langue étrangère sans projet professionnel défini) et, d'autre part, les champs de connaissances proposés par nos formations.

Les préconisations sont les suivantes :

- Renouveler les maquettes dans le sens d'une meilleure lisibilité — les étudiants et leurs familles ont parfois du mal à les comprendre, en particulier à cause de l'emploi d'un jargon. Il a toutefois été signalé que la question de la lisibilité ou de l'illisibilité des formations se situait ailleurs : les formations sont lisibles pour celles et ceux qui sont familiers du système et qui ont été ou se sont correctement renseigné·es.
- Travailler sur la communication, notamment concernant les débouchés, par exemple en rendant nos disciplines plus présentes dans les médias, où, faute que nous ayons directement la parole, on nous présente de l'extérieur comme, au mieux, des érudits dans une tour d'ivoire.
- Davantage articuler les formations et la culture contemporaine.
- Beaucoup d'étudiants s'inscrivent sur un malentendu, pensant finir bilingues après une Licence.
- Adaptation des formations, en faisant en sorte qu'elles ne soient pas uniquement construites en vue des concours.

Fort·es du constat qu'il semble y avoir une inadéquation entre les attentes des étudiants et nos formations, certain·es EC se sont interrogé·es : « faut-il pour autant “dé-littéraliser” nos formations ? Non, bien sûr... » ; « à partir du moment où nous recevons des étudiants parfois mal alphabétisés, non lecteurs, peu curieux, qu'on n'a pas éduqués à sortir un peu du numérique et qui sont devenus les esclaves soumis à leur machine, la proportion d'entre eux à qui s'adresse notre “savoir” (aussi court soit-il, restons modestes) est réduite ».

Question 7 : Avez-vous l'impression d'évaluer à leur juste niveau vos étudiant·e·s ?

113 réponses

Oui : 59 %

Non : 41 %

Existe-t-il des critères et des raisons qui influent directement sur votre façon d'évaluer et de noter ?

105 réponses

Oui : 81,6 %

Non : 18,3%

Finalement, notre système d'évaluation continue-t-il à vous sembler pertinent ?

103 réponses, dont 56 développées

Non : 51%

Oui : 49%

Nombre d'enseignant·es estiment que la notation adoptée est très démagogique (avec une tendance à la surévaluation), reflétant un système lui-même démagogique qui s'enracine dans le secondaire et se poursuit logiquement dans le supérieur. Pour certain·es, les maquettes et le mode d'évaluation sont faits de manière à ce que les étudiant·es valident (UE socle, CCI, système de compensation semestrielle puis annuelle, évaluation par QCM...). Selon ces enseignant·es, on feint d'occulter des lacunes évidentes et peu acceptables (notamment en langue, mais aussi sur le plan méthodologique, analytique et disciplinaire). Les notes données sont décrites comme complètement virtuelles, décalées par rapport à ce que devraient être les attentes pour correctement former les étudiants. La surévaluation permet à certains départements de maintenir leurs effectifs pour ne pas fermer.

Avec un paradoxe relevé par certain·es : « Mon système d'évaluation (bien que fondé sur une surnotation manifeste) reste pertinent dans la mesure où il s'inscrit dans une politique générale de l'Université (non dite, cependant) qui consiste à garder les étudiants inscrits en ne pratiquant pas une politique trop élitiste. Cela reste parfois frustrant cependant. Peut-être qu'une plus grande exigence en matière de notation aurait des effets positifs surprenants — qui sait ? — mais qui prendrait ce risque ? »

D'autres déplorent que l'évaluation porte trop systématiquement sur les connaissances et moins sur les compétences.

Certain·es préconisent une extension des devoirs à la maison ou une diversification des modes d'évaluation : contrôle continu intégral, évaluation par les pairs etc. ; évaluation « critériée » des travaux remis par les étudiant·es. Ce point du contrôle continu intégral ne fait toutefois pas l'unanimité ; certain·es EC militent pour une formule mixte avec 50% de CC et 50% d'examens terminaux et une deuxième session.

Une solution pour réduire le problème de la compensation et donner une plus grande cohérence à la logique (intéressante en soi) des crédits ECTS pourrait être cet examen national commun à toutes les formations LLCER, qui ne serait pas compensable et qui donnerait lieu à une évaluation plus équitable entre les étudiants de toutes les formations françaises de LLCER (avec à la clé un certain nombre d'ECTS à obtenir pour finaliser les 180 ECTS de la Licence).

2. RECHERCHE

Question 1 : Avez-vous l'impression que votre activité de recherche a évolué depuis que vous avez commencé votre carrière ?

116 réponses, dont 79 développées

Oui : 81%

Non : 19%

Les constats font état de :

- La démotivation liée au manque de postes : « Je m'investis beaucoup moins dans la recherche, étant donné la pénurie des postes dans le supérieur lors de la campagne des MCF ».
- Un·e EC a de moins en moins de temps à consacrer à la recherche — c'est un constat massif des EC interrogées —, en partie à cause des tâches administratives.
- La recherche s'inscrit dans une logique d'appels à projets, au point que certain·es émettent le regret d'être devenu·es de simples animateurs·ices scientifiques.
- L'aspect quantitatif est dénoncé ; on évoque une course à la publication, avec une formule pour résumer cela : « Publier ou mourir ».

Une réponse semble synthétiser les autres : « On doit répondre à des projets continuellement, pour pouvoir décrocher un peu de temps et un peu d'argent. Perte de temps considérable : on passe notre temps à dire ce qu'on va faire et à dire ce qu'on a fait, plutôt qu'à faire, tout simplement ».

Certains considèrent cela comme une souffrance. Notons le cas des PRAG, particulièrement sensibles sur ce volet : pour eux, faire de la recherche reste un « défi ».

Il y a toutefois quelques remarques positives :

- concernant le développement des plates-formes de recherches : « Le développement des plates-formes de recherche et l'accès de plus en plus libre à des revues en ligne, des fonds d'archives, des colloques enregistrés facilitent énormément le travail de recherche, autrefois bénédictin. On économise beaucoup en voyages de recherche ou en abonnement (avec un peu de patience) en revues » ;
- concernant le caractère enrichissant de la transdisciplinarité.

Question 2 : Pouvez-vous évaluer le nombre d'heures que vous consacrez à la recherche chaque semaine ?

114 réponses, dont 56 développées

La fragmentation et la difficulté à évaluer reste la réponse majoritaire avec 53% des votes.

21% des EC interrogées y passent plus de 5 heures par semaine.

Les problèmes relevés sont les suivants :

- les EC sont condamnées à choisir entre vacances et recherche (il s'agit d'une remarque très récurrente), avec ces deux formules représentatives de la teneur des réponses : « la recherche n'est pas sanctuarisée comme elle le devrait » ; « Un point est sûr, c'est que je ne ferais pas de recherche si je ne travaillais pas 7 jours sur 7 » ;
- souvent la recherche se fait par à-coups, rythmée par la semestrialisation, le calendrier universitaire, les urgences administratives et pédagogiques à gérer et les impératifs liés aux projets dans lesquels elle s'inscrit.

Question 3 : Votre charge d'enseignement est-elle adossée à votre recherche ?

113 réponses, dont 50 développées

Oui : 56%

Non : 44%

Avec 76% d'EC qui évoquent des conséquences sur leur recherche

Il est à signaler qu'une grande majorité des réponses fait valoir un effort pour associer recherche et enseignement.

Certaines réponses évoquent l'existence de liens étroits entre thèmes de recherches et séminaires, jugés très stimulants quand ils ont lieu, car cela se fait (et on le déplore) exclusivement dans le cadre des Masters (d'où certaines craintes formulées quant à la disparition programmée de Masters).

Néanmoins, beaucoup mettent en avant l'impossibilité croissante de ces vases communicants, avec une réponse représentative : « Comment nos charges d'enseignement pourraient-elles être adossées à notre recherche ? Il faut être honnête ; la majorité de nos étudiants méconnaissent des pans entiers et considérables de l'histoire du monde hispanique, de sa tradition littéraire ou plus largement intellectuelle, spirituelle et politique. Ils ne lisent que très peu — ils le disent très ouvertement — et sont souvent en difficulté dès que le lexique des textes abordés dépasse les 800 mots... Travailler sur des sources primaires, des textes édités, ou des textes littéraires supposent des méthodes d'approche (paléographie, philologie, linguistique, critique littéraire, etc.) que nos étudiants ne maîtrisent pas/plus. Notre recherche quelle qu'en soit le type est chaque jour plus déconnectée de nos enseignements ».

D'où une difficulté à se sentir « enseignant-chercheur » dans le même temps : on est soit enseignant, soit chercheur...

Question 4 : Direction de mémoires

114 réponses, dont 25 développées

a) Est-ce que dans votre département ou UFR, les MCF dirigent des mémoires de Master Recherche ?

Oui : 77%

Occasionnel : 16%

Non : 7%

Dans l'ensemble, les personnes sondées ont déclaré encadrer des mémoires, de recherche ou de MEEF, même si certaines estiment que les MCF sont encore trop cantonnés à la Licence.

Les réponses sont souvent désabusées sur ce point, même quand elles se veulent positives.

b) Combien de mémoires de Master Recherche encadrez-vous cette année ?

113 réponses

0 mémoire : 35,4%

1 à 2 mémoires : 31%

3 à 5 mémoires : 17,7%

Plus de 5 mémoires : 15,9%

Il semble remarquable que le pourcentage majoritaire de réponses corresponde à l'absence de mémoire encadré et que deux tiers des réponses à cette question représentent 0 à 2 mémoires encadré(s). Ces chiffres sont à mettre en relation avec le statut des sondées (cf. p. 1 de cette synthèse), à savoir : 26,7% de PR et 73,3% de MCF, PRAG / PRCE, ATER, postdoctorant·es ou vacataires.

c) Combien de rendez-vous de travail avez-vous organisés cette année avec les étudiant·es dont vous encadrez le travail ?

81 réponses

3 à 5 rendez-vous : 53,1%

Plus de 5 rendez-vous : 32,1%

1 à 2 rendez-vous : 14,8%

d) À combien d'heures annuelles environ estimez-vous ce travail d'encadrement ?

83 réponses (format libre)

Le temps passé à l'encadrement est très diversement apprécié (même si la fourchette 10h à 15h par étudiant semble être une estimation récurrente). Quoi qu'il en soit, les collègues ont le sentiment de passer « beaucoup (trop) » d'heures à l'encadrement.

Question 5 : Dans quelle mesure avez-vous l'impression que votre recherche est dynamisée, conditionnée ou entravée par la logique des appels à projets ?

89 réponses (format libre)

Moins de 10% des personnes interrogées estiment que leur recherche est dynamisée par ces appels à projets. Ces réponses évoquent les appels à projets avec enthousiasme, estimant que cela fait évoluer la conception même de la recherche, la rend plus réaliste et plus en phase avec la société.

Les autres considèrent que les appels à projets sont une entrave à la recherche. Selon ces réponses, ces dossiers sont excessivement chronophages, complexes et lourds à élaborer ; ils nuisent à la continuité de la recherche et induisent une certaine fragmentation (la durée des projets étant limitée) ; ils orientent considérablement la recherche (nécessité de répondre à des thématiques à la mode ; adhésion à de gros projets au détriment des projets de laboratoire).

En outre, les personnes interrogées ne se sentent pas formées pour répondre à des appels à projets et déplorent le manque de résultat (« Les appels à projet font perdre un temps précieux en montage de dossiers qui, la plupart du temps, ne sont pas concluants », « résultats incertains »).

Enfin, plusieurs collègues dénoncent : « On ne fait plus de recherche mais de la recherche de financement ».

Question 6 : Financement de la recherche

a) Comment s'effectue majoritairement le financement de vos recherches (missions, projets scientifiques, matériel informatique, etc.) ?

111 réponses

Fonds laboratoire : 61,3%

Fonds personnels : 28,8%

Fonds appel à projets : 9,9%

b) Comment s'effectue la répartition des fonds du laboratoire ?

108 réponses

Décision collégiale au coup par coup : 49,1%

Décision au coup par coup de la direction de laboratoire : 28,7%

Une enveloppe annuelle est prévue pour chaque EC : 22,2%

c) Avez-vous dû renoncer à un projet ou à une mission faute qu'on vous accorde un financement ?

111 réponses, dont 34 développées

Non : 66%

Oui : 33%

Nombre de collègues sont contraint·es d'utiliser leurs fonds propres pour financer entièrement ou en partie leurs projets. Les sommes allouées par les laboratoires sont souvent modestes et ne permettent pas de financer l'intégralité d'un séjour (« 300€ annuels alloués pour financement de la recherche et de la mobilité personnelle. Tout est dit »).

Il est souvent souligné que les sommes demandées sont modestes (« vu le peu de moyens, nous avons appris à être modestes dans nos demandes » ; « Je fais des demandes raisonnables et le laboratoire finance ») et que les arrangements sont de mise pour minimiser les frais (nuitée chez des amis, complément personnel).

D'autres disent manquer purement et simplement de temps pour se consacrer à la recherche alors qu'ils estiment par ailleurs ne pas manquer d'argent pour le faire. En ce sens, le problème ressenti ne semble pas relever du financement, mais du temps à consacrer à la recherche (« J'ai plus renoncé à des missions par épuisement [que par manque de financement] »).

Question 7 : Y a-t-il dans votre département ou UFR des tensions entre collègues liées à une survalorisation de la recherche sur les deux autres volets de l'activité d'un·e enseignant·e-chercheur·e ?

109 réponses, dont 32 développées

Non : 66%

Oui : 34%

La question posée a suscité bien des réactions parmi les personnes interrogées. Si certain·es collègues dénoncent le poids de la recherche lié au « sens du CV », d'autres ont retourné la question : selon elles·eux, la recherche n'est pas survalorisée, mais « très clairement » sous-valorisée face à l'enseignement et les tâches administratives.

Deux types de réponses s'affrontent donc et pointent deux extrêmes :

- une survalorisation de la recherche : « J'observe que depuis plusieurs années, la recherche dans le cadre des grands projets prend le pas sur tout le reste. Ce qui a pour conséquence que nombre d'EC en viennent à négliger, de mon point de vue, l'enseignement et l'administratif au bénéfice de leur recherche... avec la création de vrais déséquilibres, voire de réels problèmes de fonctionnement — quand plus personne ne veut faire de cours de concours, parce que “ça prend trop de temps pour pas grand-chose” ou quand plus personne ne veut prendre en charge la direction du département, etc. » ;

- une sous-valorisation de cette dernière : « C'est tout l'inverse ! La recherche est dévalorisée car perçue comme “individualiste” » ; « Le terme de survalorisation n'est pas adéquat. Je parlerais davantage de sous-valorisation de la recherche de la part de collègues qui, statutairement, devraient en faire et qui, de fait, n'en font pas ».

Les cas de figure semblent donc très différents d'une université à l'autre.

Les tâches administratives sont très souvent invoquées quand il s'agit d'expliquer les tensions potentielles au sein d'un département ou d'une UFR. Plusieurs collègues dénoncent même l'« incompétence stratégique » pratiquée par certain·es collègues afin de ne plus être sollicité·es au niveau administratif : « Certains collègues ne se sentent jamais concernés par les tâches administratives et n'y prennent jamais part. Ce sont toujours les mêmes qui s'y collent ! » ; « Les tâches administratives c'est le “Amédée ou comment s'en débarrasser”. Certains ont trouvé la solution... ».

Les enseignant·es qui accordent de l'importance à leur recherche se sentent alors « stigmatisé·es ».

Certaines primes attisent, en outre, les tensions : « Tensions entre MCF et PRAG/PRCE suite à la mise en place de la RIPEC et de l'inégalité de traitement de la prime C1 ».

Question 8 : Votre laboratoire a-t-il un volet recherche ouvert sur la cité ? (parfois appelé « valorisation grand public »)

105 réponses, dont 34 développées

Non : 54%

Oui : 46%

Certain·es collègues signalent que cette ouverture n'est pas « formalisée » (ou formulée de cette façon) par leur propre université, mais que, dans les faits, elle existe. Les actions évoquées sont des festivals, des associations culturelles de la ville, le théâtre, des rencontres littéraires et des tables rondes sur l'actualité, des présentations de films et d'expositions. Sont aussi mentionnées des journées d'études dans les lieux publics (musées, archives) avec formats de divulgation/médiation adaptés (jeux, vidéos, visites...). Cette valorisation passe par des partenariats avec les villes dans lesquelles sont situés les campus.

L'initiative de cette ouverture sur la cité semble toutefois relever assez souvent de l'initiative personnelle plus que d'un cadre spécifique porté par un laboratoire. Certain·es collègues regrettent qu'il n'y ait pas de projets de recherche spécifiquement pensés pour le grand public : « Le laboratoire n'a pas de volet ou cadre spécifique, le bilan faisant apparaître une activité importante mais à titre individuel » ; « Je ne sais pas si mon laboratoire en a un. Personnellement, c'est un volet auquel j'accorde une grande importance. Cela se traduit par mon activité en festival ».

Question 9 : l'excellence de la recherche

84 réponses (format libre)

Aux yeux des EC interrogé·es, la recherche doit essentiellement mettre en avant un aspect novateur (« la dimension innovante est essentielle », « originalité ») et apporter de la nouveauté à la réflexion. La qualité et la rigueur du travail sont ensuite soulignées.

La transmission et la diffusion de la recherche (« importance de la maison d'édition ») constituent, elles aussi, un critère d'excellence.

Ont été également mentionnés la dimension internationale de la recherche (« partenariats internationaux », « rayonnement international ») et le bon accueil par les pairs (colloques, publications, invitations...).

La méthodologie et la capacité au dialogue ont été pointées à plusieurs reprises : « Pour moi, une recherche excellente est une recherche qui ne reproduit pas des méthodes héritées, mais invente ses propres méthodes et se pose la question du sens. Une recherche qui dialogue avec la production internationale récente, mais reste critique avec les modes, dont la lecture déplace notre regard et qui n'est pas "hors sol" ».

Certaines divergences émergent, toutefois, quand il s'agit d'ancrer la recherche dans l'actualité : certain·es collègue·s considèrent que la recherche doit être tournée vers le monde contemporain et avoir un intérêt sociétal (« comment cette recherche peut-elle être utile au public ? », « impact scientifique et sociétal »). D'autres, au contraire, estiment que la pertinence d'une recherche ne passe pas par son lien avec l'actualité (« Sa pertinence, pas nécessairement en lien avec le présent [ce que l'on nous demande bien souvent d'établir] mais par rapport au champ étudié »).

Notons enfin le scepticisme de certain·es collègue·s sur la notion même d'excellence, soit qu'ils·elles la jugent non pertinente (« manie de l'excellence... »), soit qu'ils·elles la considèrent comme non accessible dans les conditions actuelles de travail : « La question devrait être : quels seraient...? » ; « Je publie et j'espère seulement qu'on ne m'exclue pas du "club", consciente qu'il est absolument impossible de faire de la recherche excellente avec nos conditions actuelles de travail (sauf si on réussit à avoir des stratégies pour nous libérer de charges qui vont tomber sur d'autres collègue·s qui sont également en tension) ».

Quelques propositions ont été faites afin que soit lancée, au sein de la SoFHIA, une réflexion commune sur cette question : « Il faudrait désormais travailler sur des thématiques communes et créer des pôles d'excellence ou de spécialistes par Université sur le modèle des scientifiques pour motiver les étudiants à la recherche ».

3. ADMINISTRATION ET INVESTISSEMENT DANS LES TÂCHES D'INTÉRÊT COLLECTIF

Question 1 : Avez-vous l'impression que les tâches administratives liées à votre statut d'enseignant-chercheur et votre investissement dans des tâches d'intérêt collectif ont évolué depuis que vous avez commencé votre carrière ?

116 réponses, dont 88 argumentées

Oui : 86,2%

Non : 13,8%

Le cas échéant comment, pourquoi et avec, selon vous, quelles incidences et conséquences ?

Toutes les réponses soulignent l'augmentation « exponentielle » des tâches administratives — tâches qualifiées de chronophages et envahissantes —, au détriment de l'enseignement et, surtout, de la recherche. Un·e collègue signale qu'au gré des réformes (RIPEC et autres), « ces tâches sont devenues un enjeu de concurrence au détriment de la collégialité et du travail en équipe ».

Les points régulièrement évoqués dans les réponses sont la multiplication des tâches, le manque de personnel administratif — en diminution — et la multiplication des interlocuteurs.

Les termes utilisés pour décrire les conséquences de cette surcharge de travail sur la vie professionnelle et personnelle sont, pour certain·es, très forts. Beaucoup d'EC évoquent leur épuisement, un « stress permanent et une absurdité ». Un·e collègue affirme même que « nous en mourrons étouffés, si nous ne crevons pas avant du burn-out ».

a) Assumez-vous une ou plusieurs responsabilité(s) administrative(s) au niveau local ou national en ce moment ?

Oui : 85%

Non : 15%

Principales responsabilités mentionnées : responsabilité d'année (49%), direction de département (25,5%), Sociétés savantes (21,4%), mandat dans conseils centraux (16,3%), direction unité de recherche (7,1%), CNU (7,1%).

b) Participez-vous régulièrement à des comités de sélection ?

1 par an : 44,5%

2 à 4 par an : 31,8%

Aucun : 23,6%

c) Participez-vous régulièrement à des comités de suivi de thèse ?

Aucun : 45,5%

2 à 4 par an : 34,5%

1 par an : 13,6%

5 ou plus : 6,4 %

d) Participez-vous régulièrement à des jurys de thèse ?

Aucun : 58,3%

1 par an : 24,1 %

2 à 4 par an : 15,7%

5 ou plus par an : 1,9%

e) Avez-vous participé / Participez-vous à un jury de concours (Capes/Agrégation) ?

Non : 53,6%

Oui : 46,4%

Question 2 : Pourriez-vous évaluer le nombre d'heures de travail hebdomadaires que vous consacrez aux tâches administratives ?

108 réponses, dont 38 développées

Plus de 10 h : 42,6%

5h à 10 h : 24,1%

3 à 5 h : 15,7%

1 à 2 h : 13%

0 h : 4,5%

Presque toutes les EC parlent d'envahissement, en particulier concernant les mails et les tableaux à remplir, et ce, y compris pendant les vacances. Certaines évoquent des chiffres allant jusqu'à 25h, voire 40 h de travail hebdomadaire lié à ces tâches administratives.

a) Ces heures représentent-elles une charge croissante ?

110 réponses, dont 21 développées

Oui : 89,1%

Non : 10,9%

La charge est qualifiée de « pesante », « écrasante », prenant de nouvelles formes (travail en ligne) avec des interlocuteurs de plus en plus nombreux. Les EC évoquent la lourdeur de la gestion de ParcoursSup, des MCC, des syllabi, des plateformes telles que Mon Master, Études en France, etc. Plusieurs collègues signalent que cette charge croissante est liée à la diminution du nombre d'EC.

b) Quelles sont les occupations qui vous accaparent le plus dans cette liste :

La gestion des mails est clairement la plus chronophage et énergivore. Viennent ensuite les réunions, les tableaux et formulaires et, enfin, les volets administratifs liés à des appels à projet.

c) Pourriez-vous nous indiquer quelle(s) responsabilité(s) vous assumez actuellement et de combien d'heures de décharge vous bénéficiez dans ce cadre ?

On relève de très fortes disparités selon les établissements. Certaines collègues ne disposent d'aucune décharge alors qu'ils assurent la direction de leur département tandis que d'autres bénéficient de 24h à 68h TD (sous forme de décharge ou de prime) pour cette même responsabilité. Certaines EC expliquent qu'elles renoncent à prendre ces heures sous forme de décharge pour ne pas pénaliser leur département.

Responsabilité de Master : entre 12h et 24h.

Charge de mission RI : 48h ou 64h.

VP : 128h.

Question 3 : Ressentez-vous ou avez-vous ressenti une pression pour assumer des responsabilités administratives au niveau local ou national ?

109 réponses, dont 44 développées

Oui : 66,1%

Non : 33,9%

Même si la plupart des collègues considèrent que ces tâches font partie intégrante de leur mission et les assument volontiers, soucieux·ses d'œuvrer pour l'intérêt collectif, certaines évoquent une pression croissante, en particulier au niveau local. Une collègue affirme même avoir été contrainte d'assumer une responsabilité « le couteau sous la gorge ». Pour beaucoup, la diminution du nombre d'EC au cours des dernières années a pour effet de concentrer les responsabilités sur un petit nombre de personnes.

Cette question a-t-elle été mentionnée dans la fiche de votre poste ? Et soulevée lors de votre audition ?

Oui : 66%

Non : 34%

Selon la date de recrutement, la réponse est variable. Elle semble être systématiquement mentionnée au cours des recrutements récents.

Question 4 : La reconnaissance que vous en obtenez vous semble-t-elle à la hauteur de votre investissement (décharge horaire, reconnaissance symbolique, évolution de carrière, financière) auprès de vos collègues du département et de l'UFR ?

104 réponses, dont 39 développées

Non : 71,2%

Oui : 28,8%

La reconnaissance que vous en obtenez vous semble-t-elle à la hauteur de votre investissement (décharge horaire, reconnaissance symbolique, évolution de carrière, financière) auprès de votre tutelle / hiérarchie ?

Non : 75%

Oui : 25%

De manière générale, et même si certains collègues bénéficient individuellement d'une reconnaissance satisfaisante au niveau local, la majorité souligne que « ni la reconnaissance, ni la rétribution ne sont à la hauteur de la lourdeur des tâches administratives » et que « les décharges horaires sont purement symboliques et sans lien avec le temps de travail consacré aux responsabilités ». Plusieurs dénoncent la lourdeur des dossiers permettant d'obtenir une reconnaissance sous la forme de primes (RIPEC). Une EC considère que « dans un tel système, les gratifications obtenues récompensent davantage les compétences à remplir des dossiers de candidature ou de projet que l'activité scientifique elle-même ».

Question 5 : Diriez-vous que vous bénéficiez d'un accompagnement administratif suffisant pour assumer vos tâches / responsabilités administratives ?

107 réponses, dont 32 développées

Non : 73,8 %

Oui : 26,2 %

Les réponses soulignent le manque criant de personnel BIATSS, personnel tout aussi surchargé que les EC.

La suppression de postes de personnels administratifs a-t-elle eu pour conséquence pour vous une augmentation de vos charges administratives ?

Oui : 78,6%

Non : 21,4%

D'après les réponses fournies, l'alourdissement des tâches administratives pour les EC s'explique autant par la diminution du nombre de postes de personnel administratif que par l'inflation exponentielle du nombre de requêtes et de tâches.

En guise de conclusion concernant ce volet, on pourra citer les propos de cette collègue qui rappelle que « les enseignants-chercheurs servent l'institution mieux que personne. Pas formés du tout, ils ont des capacités d'adaptation extraordinaires (qu'on ne souligne jamais), apprenant en quelques semaines un autre métier. La raison et le moteur de tout cela ? Le goût de leur "vrai" métier (enseignement et recherche) car plus vite on expédie les tâches administratives plus vite on peut revenir au travail intellectuel... Et, disons-le aussi, un certain talent lié aux profils de personnes concernées. On ne soulignera jamais assez, je crois, cette polyvalence et cette adaptabilité des EC ».

4. CARRIÈRE

Question 1 : Avez-vous l'impression que le statut d'enseignant-chercheur a évolué depuis que vous avez commencé votre carrière ?

111 réponses, dont 59 réponses argumentées.

Oui : 84,7 %

Non : 15,3 %

Une impression globale à la lecture de ses réponses argumentées résumée peut être dans ces propos : « J'ai commencé en 1992 et plus de 30 ans après, je peux dire que je ne fais plus exactement le même métier ».

Sur ces 59 réponses argumentées, si quelqu'un a estimé que le métier d'EC était à présent « ancré dans le réel » et si quelqu'un a argué que les « débuts de carrière » sont plus faciles maintenant parce que « les néo-MCF bénéficient de décharges », pour le reste, tout le monde a décrit une dégradation. Celle-ci est présentée comme liée à l'évolution de la société. Pour beaucoup, ce métier, pourtant « adoré » au départ a perdu de son attrait, devient très contraignant, bien moins épanouissant, frustrant, voire semble absolument perdre de son sens. On a évoqué un épuisement physique et moral et, même, des risques pour la santé.

Dégradation visible :

a) déjà, dans le fait qu'il y ait de moins en moins d'EC ;

b) dans la perte du pouvoir d'achat — on a même parlé de précarisation et même de prolétarianisation ;

c) dans la « dégradation » de l'image de l'EC, de la « reconnaissance » et du « respect » qu'il reçoit au niveau de la société, au niveau des étudiants, au niveau même de l'université elle-même — avec, notamment, une explication donnée : « la fin de la qualification au CNU pour les PU et les repyramidages détruisent la reconnaissance nationale d'un niveau de formation et de compétence qui existait précédemment » ;

d) et — c'est ce qui ressort le plus souvent — visible dans les conditions de travail : « De plus en plus, l'enseignant chercheur est détourné de ses missions premières, à savoir l'enseignement et la recherche ».

Les causes ?

Un alourdissement considérable des tâches administratives ; l'organisation et les outils du travail (on a parlé d'hyper-numérisation) ; une augmentation des heures de cours (multiplication des HC) ; des exigences accrues (le nombre de compétences à acquérir hors de nos missions (comptable, DRH adjoint, rédacteur de contenus internet...) et des attentes contradictoires.

La conclusion étant que l'évolution du statut d'EC rapproche de plus en plus les universitaires des exigences du privé : rentabilité ; pression de plus en plus forte.

Question 2 : Que pensez-vous des modalités d'évaluation des carrières...

Au niveau du département ou UFR ?

Sur 92 réponses,

Très insatisfaisantes : 33 /

Insatisfaisantes : 32 /

Satisfaisantes : 20 /

Très satisfaisantes : 7

Au niveau de l'établissement ?

Sur 93 réponses,

Insatisfaisantes : 35 /

Très insatisfaisantes : 29 /

Satisfaisantes : 23 /

Très satisfaisantes : 6

Au niveau national ?

Sur 89 réponses,

Insatisfaisantes : 41 /

Très insatisfaisantes : 27 /

Satisfaisantes : 18 /

Très satisfaisantes : 3

33 réponses argumentées.

Une impression globale à la lecture de ces réponses argumentées est résumée dans ces propos : « Quelle évaluation des carrières ?! ».

Sont évoqués des problèmes d'ordre :

a) administratif. Au niveau national, les évaluations sont considérées comme « de nouvelles tâches qui viennent s'ajouter à des personnels déjà en tension » ;

b) scientifique. Au niveau de l'établissement, le rattachement disciplinaire des évaluateurs s'avère déterminant dans l'évaluation des carrières ;

c) éthique. Au niveau du département ou de l'UFR, une partie significative des enquêté·es estime que les pratiques d'évaluation sont « opaques et autoritaires » (certains parlent de « copinage » et d'« entre-soi »).

Aux yeux des enquêté·es, seul le CNU est un acteur « juste » et impartial, puisqu'il apporte « une seconde vision sur les carrières, détachée des problématiques locales ».

Au-delà des modalités d'évaluation des carrières, « l'idée même d'«évaluation» pose problème », et ce, pour plusieurs raisons :

- elle impose « une logique managériale » ;
- ensuite, parce qu'elle oblige des collègues à s'évaluer entre elles·eux.

Certaines réponses suggèrent des pistes d'amélioration, qui consisteraient à : « mettre en place aussi bien au niveau local qu'au niveau national des grilles claires avec des barèmes qui permettent d'apprécier de façon équitable les dossiers » ; rationaliser et alléger les procédures, en demandant « un seul dossier électronique par enseignant chercheur (type portfolio) où tous les éléments de son CV seraient centralisés ».

En fin de compte, la majorité des réponses exprime la désillusion des enquêté·es face aux conditions d'évaluation de leur carrière.

Plus important encore, un nombre significatif d'EC fait part de la difficulté à apporter une réponse argumentée à la question posée et à se forger « un avis suffisamment étayé » sur le sujet.

Question 3 : Vous semble-t-il que les critères appliqués par les instances d'évaluation, aux niveaux du département (ou de l'UFR), de l'établissement et au niveau national, permettent de réellement prendre en compte une carrière d'enseignant·e-chercheur·e dans sa continuité et sa pluralité et donc d'assurer une promotion équilibrée et juste ?

94 réponses, dont 29 réponses argumentées

Non : 77,7 %

Oui : 22,3 %

Pour ce qui est des critères, celles et ceux selon qui ils sont satisfaisants, voire « justes » et « équilibrés », mettent en avant que c'est surtout à l'EC de travailler à préparer son dossier et à faire ses demandes (CRCT, RIPEC, etc.).

Celles et ceux pour qui les critères ne sont pas satisfaisants mettent en avant les éléments suivants :

- Sur les critères en général : ils paraissent de plus en plus décourageants et cela incite à reporter les demandes d'avancement ; on accorde de plus en plus d'importance au statut au détriment de l'activité réellement effectuée ; ils sont jugés élitistes ; ils renvoient à une catégorisation archaïque ; « Les intérêts personnels et le manque de transparence sont monnaie courante. »

- Beaucoup de reproches sur l'évaluation locale : Les critères ne sont pas les mêmes d'une université à l'autre ; « L'investissement local concret, tant au niveau pédagogique qu'au niveau de la recherche, n'est pas bien évalué » ; « Il peut également y avoir des conflits dans les départements ou les UFR ou

les universités et cela a une répercussion sur les carrières. » ; « Le référentiel de responsabilités au sein de l'UFR ne reflète pas la réalité. »

- Des avis divergents sur la prise en compte du volet administratif : si certain·es estiment qu'il est bien pris en compte, pour beaucoup, cela reste un vrai problème : « manque de reconnaissance de certaines tâches (admin. et enseignement, essentiellement) ». Pour d'autres, il est au contraire sur-évalué, au détriment de la recherche.

- Sur la prise en compte du volet recherche, il y a celles et ceux pour qui il n'est pas assez ou mal pris en compte : « la part de la recherche y est de moins en moins importante alors que le poids des responsabilités administratives est de plus en plus conséquent ». Le fait que « le volet "recherche" n'est pas évalué avec une grande fiabilité et ce sont les enjeux locaux (pour occuper, par exemple, une tâche de direction ou autre) qui vont avant tout prévaloir pour faire avancer une carrière ; ce qui est dommageable pour l'ensemble de la communauté » / « Le caractère innovant de la recherche (dans son fond et sa forme), n'est pas bien pris en compte de manière juste et équilibrée. Et il y a celles et ceux pour qui il prend une place trop importante / est surestimé.

- À propos du volet enseignement, « Les activités d'enseignement me semblent très sous-évaluées au regard des volets recherche et administration » ; « certains CV creux, mais cochant les cases, font trop souvent illusion alors que le travail sur le terrain, auprès des étudiants, est peu valorisé ».

Parmi les propositions et solutions, on peut lire : « Malgré les grilles d'évaluation et autres outils, l'évaluation des enseignants-chercheurs reste assez opaque. Ces derniers devraient pouvoir être auditionnés et défendre leur dossier devant leurs pairs lors de procédure d'avancement ou autre ; ce qui n'est pas du tout le cas ».

Question 4 : Quel que soit le moment où vous êtes entré·e dans l'enseignement supérieur,...

envisagez-vous sereinement la suite de votre carrière ? = 29,4%

ou ressentez-vous une certaine lassitude, de l'inquiétude, de l'amertume ? = 70,6%

Le cas échéant, pour quelles raisons ?

102 réponses, dont 70 argumentées.

Une impression globale à la lecture de ces réponses argumentées est résumée dans ces propos : « J'aime mon métier (ou mes métiers), mais la question du sens se pose parfois ».

De manière générale, là encore, les enquêté·es déplorent la dégradation de l'« image sociale » des enseignant·es.

La dégradation du statut social des EC entraîne une déconsidération du métier dans son ensemble.

Face à la dégradation générale de leur métier, les EC enquêté·es envisagent avec peu de sérénité la suite de leur carrière.

Pour certain·es, la projection du départ à la retraite apaise tout sentiment d'inquiétude.

Pour d'autres, « l'idée de travailler jusqu'à 67 ans » renforce un sentiment de mal-être. Nombre d'EC s'inquiètent pour leur santé mentale et physique, au point de craindre le « burn-out ».

Au vu de ce constat général, un·e EC estime qu'« il devient donc difficile de motiver des étudiants à s'engager dans une carrière d'EC ou d'enseignant ».

5. PERCEPTIONS ET AUTO-PERCEPTIONS

Question 1 : Avez-vous l'impression que l'image de l'enseignant·e-chercheur·e a évolué dans la société depuis que vous avez commencé votre carrière ?

116 réponses, dont 52 développées.

Oui : 58,6%

Non : 41,4%

Les pourcentages des réponses à cette question sont intéressants, car, en apparence, beaucoup moins tranchés que d'autres points abordés dans l'enquête. Néanmoins, il s'agit — en partie — d'une apparence, car tant les réponses positives que les négatives signalent essentiellement trois problèmes :

- la question du manque de « considération sociale » de notre métier (voire, de son « invisibilité ») ;
- de très nombreuses réponses font état d'« idées préconçues » sur notre métier (qui, comme le rappelle un·e collègue, consiste à « former la jeunesse de notre pays, y compris à la citoyenneté ») ;
- celle du paradoxe entre une image de « privilèges » et une réalité bien différente (« la croyance est que nous sommes très bien payés (nul ne s'imagine tout le bénévolat que l'on peut réaliser) ») ;
- enfin, celle de la problématique de l'absence d'utilité du champ des sciences humaines et sociales aux yeux de la société.

Pour donner un exemple de réponse négative qui abonde en ce sens, on pourra citer : « Non : les gens ont toujours une idée totalement fautive de ce que l'on fait. En 20 ans, ça n'a pas changé, c'est toujours aussi faux », même s'il est important de signaler que d'autres réponses viennent nuancer ce constat, par comparaison, en particulier, avec les collègues du secondaire : « Contrairement aux collègues du secondaire, qui peuvent être méprisés ou dévalorisés par le reste de la société, je trouve que nous (dans le supérieur) sommes assez épargnés, même si la perception des gens sur mon métier est très différente de ce qu'il est réellement ».

Question 2 : Estimez-vous que votre rémunération est à la hauteur de votre niveau d'étude, de votre implication dans le métier et de votre statut ?

111 réponses, dont 46 développées.

Non : 89,2%

Oui : 10,8%

Une réponse pourrait résumer la teneur des réponses à cette question (reflétée dans les 89% de réponses négatives) : « C'est honteux » !

Comparaison est faite essentiellement avec le secteur privé (« Un ingénieur débutant (bac + 5) gagne deux fois le salaire d'un jeune MCF (bac + 8) en début de carrière », signale un·e collègue) et avec les systèmes universitaires en dehors de la France (« Quand je dis combien je gagne à mes collègues des USA et d'Allemagne ils sont atterrés. Ils gagnent le double et ne travaillent pas plus que moi (euphémisme) »).

Cette question est l'occasion de revenir, dans de nombreuses réponses, sur l'investissement personnel et les « tâches non rémunérées », ainsi que sur le fait que « le système des primes ne constitue pas une véritable revalorisation du métier ». Sur ce dernier aspect, précisément, un·e collègue signale l'un des problèmes liés à la mise en place du RIPEC : « [statuts de] PRAG/PRCE, pourtant vital dans le bon fonctionnement des universités, exclus de toute revalorisation indemnitaire ».

Parmi les six réponses développées plus positives (ou nuancées), on signalera : « j'ai un bon salaire, j'estime que je n'ai pas à me plaindre de ça. Mais c'est parce que je fais beaucoup d'heures complémentaires... que je préférerais ne pas faire si on pouvait avoir à nouveau tous les postes de titulaires perdus au fil des ans. Je préférerais avoir un peu moins d'argent et ne pas être obligée de bosser comme une damnée tout le temps ».

Question 3 : Pensez-vous que l'évaluation des enseignant·es par les étudiant·es valorise, par le biais des principaux intéressé·es, les points forts de la pédagogie d'un·e enseignant·e et lui permet de s'inscrire dans une dynamique de renouvellement de ses pratiques pédagogiques ?

112 réponses, dont 56 développées.

Non : 67,9%

Oui : 32,1%

Essentiellement deux points de vue sont exprimés sur cette question :

- d'une part, la crainte d'une évaluation répondant à des intérêts « démagogiques », au risque de faire des enseignant·es « des prestataires de services » (cette expression — ou la variante de l'étudiant·e « client·e » reviennent dans sept réponses, de même que la notion de « biais » liée à ces évaluations, un·e collègue ajoutant que « les évaluations par les étudiants ne feront que confirmer le mépris envers notre profession, et ajouter une autre exigence/injonction à celles que nous subissons déjà ») ;
- d'autre part, le fait que « dans l'évaluation de nos carrières la qualité des cours et l'investissement auprès des étudiant·e.s ne sont absolument pas pris en compte [...] parai[sse] inacceptable et préjudiciable pour la communauté universitaire ».

Plusieurs réponses signalent qu'une évaluation « directement » auprès des étudiant·es, « à titre individuel » et à partir d'un « questionnaire plus libre » permet(trait), elle, de « tirer des informations pertinentes pour ajuster son cours » et qu'en tout état de cause, il doit bien s'agir d'évaluer les enseignements et non les enseignant·es.

Question 4 : Vous considérez-vous avant tout comme...

• un·e enseignant·e chercheur·e ? : 77%

• un·e enseignant·e ? : 20,4%

• un·e chercheur·e ? : 2,7%

113 réponses, dont 30 développées.

De nombreuses réponses à cette question revendiquent le statut d'EC comme un choix assumé et une évidence (on peut ainsi lire que « l'un nourrit l'autre, c'est cela l'université ! » ou que « la recherche ne prend sens que si l'on peut la partager »), même si plus du tiers des réponses développées (11/ 30) signalent le « cruel manque de temps pour la recherche » et que trois réponses indiquent que l'équilibre entre le temps consacré à l'enseignement et celui dévolu à la recherche est « fluctuant » au fil des périodes et des années. Trois autres réponses font état d'une absolue « déconnexion enseignement-recherche ».

Un cinquième des réponses (6/30) ajoute également un complément : la gestion administrative (notre statut deviendrait ainsi « enseignant-chercheur-gestionnaire »).

Enfin, deux réponses formulent explicitement l'inquiétude suivante : « Je m'efforce de mener conjointement ces deux fronts, car je refuse de négliger mes enseignements et mes étudiants au bénéfice de choses plus “rentables” pour mon dossier. Il me semble que, nous aussi, nous sommes aliénés aux notes et que toute notre action est conditionnée par cette question lancinante : est-ce bon pour mon dossier ? »

Question 5 : Parmi toutes les tâches que vous assumez, quelles sont, d'après vous, celles qui sont le plus valorisées ?

98 réponses (format libre).

La répartition de ces réponses est la suivante (plusieurs réponses signalant différents aspects) :

- recherche : 34,7%
- enseignement : 23,4%
- administration : 22,4%
- aucune : 5,1%
- ne sait pas quoi répondre : 5,1%
- suivi des étudiants : 2%
- autre (« l'esbroufe, l'apparence... jamais le travail de fond ») : 1%

Plusieurs réponses signalent à juste titre que tout dépend de qui valorise(ra)it ces tâches — c'est la raison pour laquelle cette question était proposée dans l'enquête sous un format libre — et soulignent, notamment, que les tâches administratives sont valorisées à l'échelle locale (et pour les promotions), tandis que l'enseignement est essentiellement valorisé par les étudiants et que la recherche est, quant à elle, valorisée par les instances nationales (un·e collègue ajoute « quand on arrive à la mener correctement »).

Les pourcentages quasiment identiques entre enseignement et administration sont tout de même intéressants à signaler, dans le prolongement de ce qui a été observé dans les réponses à la question précédente : le statut d'EC ne reflète pas de façon complète la réalité de notre métier.

Parmi les réponses plus sceptiques, on retiendra ce constat de deux collègues : « actuellement, aucune, vraiment » et « j'hésite entre : "Aucune ?" et "Aucune !" ».

Question 6 : Avez-vous l'impression que l'évolution du métier d'enseignant-chercheur a modifié les rapports que vous avez avec vos collègues ?

106 réponses, dont 40 développées.

Oui : 62,3%

Non : 37,7%

L'extrême majorité des réponses à cette question signale l'existence de « rapports conflictuels » avec les collègues, en lien avec différentes évolutions du métier :

- le mot le plus récurrent parmi ces réponses est « concurrence », notamment en lien avec les évaluations (en particulier, depuis la mise en place du RIPEC) : 45%
- l'importance croissante des tâches administratives et leur inégale répartition au sein des départements / UFR : 25%,
- la diminution du nombre de postes d'EC : 7,5%
- le financement de la recherche par appels à projets : 5%
- les « conceptions différentes du métier » : 5%
- l'effet COVID : 2,5%

À signaler parmi les réponses à cette question : l'omniprésence de l'idée de « tensions » (dans quasiment la moitié des réponses développées) et, dans un nombre non négligeable de réponses, le constat d'une augmentation de la « charge de travail ».

Malgré les nuances apportées par cinq des réponses (il existe « de plus en plus de solidarité, aussi, entre les personnes véritablement investies »), un·e collègue signale que « l'impression générale est que la manière dont nous sommes traités de la part des instances hiérarchiques/administratives a détruit non seulement le cœur de notre métier, mais aussi les relations entre collègues, qui ne font plus que se croiser, entre deux réunions et deux tableaux Excel, toujours sous échéance ».

Question 7 : Ressentez-vous de la souffrance au travail, liée, par exemple à de l'épuisement chronique, de l'auto-dévalorisation, un syndrome de l'imposteur, de l'anxiété ou à des rapports conflictuels avec votre hiérarchie ?

103 réponses (format libre).

Oui : 73% — 10% de ces réponses mentionnent des incidences sur la santé : arrêts maladies et syndromes de burn-out, principalement.

Non : 23%

Autres (« plutôt une sensation globale d'amertume », « manque de respect et de reconnaissance », « manque d'équipements » ou encore « ça dépend ») : 4%

Un·e collègue résume la teneur des réponses à cette question : « Oui à tout ce qui est évoqué. Et pourtant, je tiens à préciser que j'adore mon métier, que j'adore mes étudiants et que je ne changerais pour rien au monde. Il n'en reste pas moins que nous travaillons dans des conditions vraiment difficiles et qu'il est de plus en plus ardu de trouver du sens ».

Question 8 : Conseillez-vous à vos étudiant·es de se lancer ce métier ou, au contraire, les en dissuadez-vous ?

95 réponses (format libre).

Les quatre principaux types de réponses à cette question sont les suivants :

- Encouragement : 29%
- « Ni l'un ni l'autre » : 19%
- « Mise en garde sur les réalités du métier » : 17%
- Dissuasion : 14%

Il est important de préciser que pratiquement toutes les réponses positives (qui conseillent aux étudiant·es de se lancer dans ce métier) ajoutent un « mais » pour compléter ce conseil, allant de ne pas « leur cacher les réalités du métier » au « manque de poste » en passant par, de façon plus générale, une « mise en garde contre certaines idées fausses sur les enseignants à l'Université ».

Les conceptrices de cette enquête remercient bien chaleureusement l'ensemble des collègues qui ont pris le temps de participer à cette réflexion collective sur l'état de notre métier.

Cette enquête a été conçue par Émilie Guyard, Sophie Hirel, Laurie-Anne Laget, Caroline Lepage et Pauline Renoux-Caron. Le dépouillement a été réalisé avec l'aide de Constant Ranoux et de Yann Seyeux.