

Toutes les carrières universitaires

Entretien avec Pierre-Michel Menger

Par la Rédaction

**Enseignement et recherche sont-ils toujours complémentaires ?
Quels sont les effets de la culture du projet et de la concurrence
dans la recherche ? P.-M. Menger répond à ces questions à partir
des travaux menés par son équipe de recherche sur le travail,
l'emploi et les carrières universitaires.**

Professeur au Collège de France, titulaire de la chaire « Sociologie du travail créateur », Pierre-Michel Menger dirige le laboratoire de Recherche sur le travail, l'emploi et les carrières de l'enseignement supérieur et de la recherche (<https://www.college-de-france.fr/site/sociologie-travail-createur/index.htm>).

La Vie des idées : Les rapports préalables à la LPPR mettent en question l'idée souvent défendue d'une complémentarité entre enseignement et recherche. Que montrent en la matière les trajectoires que vous avez étudiées dans l'enseignement supérieur ?

Pierre-Michel Menger : Précisons d'abord la répartition des emplois dans l'enseignement supérieur et la recherche en France. Les enseignants-chercheurs des universités ne constituent que moins de 60 % des effectifs : ce sont les seuls à devoir exercer statutairement deux tâches dont je vais montrer qu'elles ne sont complémentaires que sous certaines conditions assez restrictives. Sans évoquer ici les personnels d'appui à la recherche et les personnels administratifs, le système français d'ESR compte environ 19 % de chercheurs statutaires, dont la recherche est la seule mission officiellement inscrite dans leur statut d'emploi. Ils enseignent s'ils décident de le faire, mais ce sont des décisions et des arrangements qui ne relèvent pas d'une obligation de service, et ce sont généralement des enseignements en master et doctorat, là où la complémentarité est plus évidente et gratifiante.

Bien sûr, autour du noyau enseignement-recherche, il y a les tâches d'administration de la recherche, d'implication dans le fonctionnement des départements et des établissements, dans le service à la communauté (jurys, etc.). Leur organisation pose d'autres problèmes que celui sur lequel vous m'interrogez, mais les tâches de service ou de « *committee work* » ont évidemment une incidence directe sur l'exercice des deux tâches centrales.

Une catégorie d'enseignants dont on ne parle guère pour comprendre la production de l'enseignement supérieur, ce sont les enseignants du secondaire affectés dans le supérieur, qu'avec mon équipe, au Collège de France, nous avons étudiés de près¹. Leur service est uniquement d'enseignement et ce service d'enseignement est le double de celui des universitaires : s'ils font de la recherche, c'est en plus, et en fonction des arrangements locaux, notamment quand ils utilisent ces emplois pour achever une thèse et préparer un recrutement universitaire. Ces enseignants statutairement mono-tâche sont surreprésentés dans les IUT et les ESPE (ex-IUFM), mais ils constituent aussi un huitième des effectifs des emplois en université.

L'autre catégorie d'enseignants du supérieur qui, statutairement, ne font qu'enseigner, ce sont les professeurs des classes préparatoires – près de 10 % des emplois du supérieur. Ils obtiennent, dans ces filières sélectives, un niveau d'effort inhabituellement élevé de la part de leurs étudiants : c'est ce que j'appelle un contrat d'effort, qui a pour levier, du côté des étudiants, des chances élevées d'atteindre la cible (l'admission dans une grande école, la question étant celle de la position de cette école dans la hiérarchie), et du côté des enseignants, un engagement dans la tâche d'enseignement dénué de la frustration de ne pas faire de recherche, et soutenu, il est vrai, par des revenus supérieurs à ceux des universitaires.

Je rappelle ces données de base, parce qu'elles permettent de rappeler que la relation entre enseignement et recherche est organisée de bien des manières. Notre système, en France, et je préfère ce mot à celui de modèle, qui a une polysémie incertaine, juxtapose des situations très contrastées. À l'étranger, au lieu de juxtaposer, on pratique l'articulation ou la spécialisation des tâches d'enseignement et de recherche de manière bien différente selon la position des établissements dans la hiérarchie qui va des universités à haute intensité de recherche jusqu'à celles qui ne pratiquent pas de recherche, et on fait appel à des emplois non-statutaires de diverses catégories pour compléter ou, de manière croissante aux États-Unis, remplacer les emplois « *tenured* », dans les tâches d'enseignement tout particulièrement.

La distinction radicale entre des carrières spécialisées à vie dans la recherche et des carrières organisées autour de la stricte complémentarité enseignement-recherche est une singularité française. Elle demeure un impensé dans les mouvements qui agitent l'ESR, à l'approche de la discussion du contenu exact de la LPPR.

¹ Pierre-Michel Menger, Colin Marchika, Simon Paye, Yann Renisio, Pablo Zamith, La contribution des enseignants du secondaire à l'enseignement supérieur en France. Effectifs, affectations, carrières (1984-2014), *Revue française de sociologie*, 2017, 58, 4, p. 643-677.

Regardons de plus près les deux tâches. Sur la recherche, nous disposons d'une multitude de travaux dont les résultats sont parfaitement convergents et cumulatifs². Que montrent-ils ?

La performance de recherche a un profil d'inégalité « parétienne », notamment dans les disciplines à forte internationalisation de la communauté et de la collaboration de recherche : 20 % des chercheurs produisent 70 % à 80 % des publications et concentrent 80 % à 90 % des citations sur leurs travaux. La recherche sort des murs de l'établissement (c'est le sens du mot publication), ce qui a des effets de levier considérables mais aussi très sélectifs sur l'audience des chercheurs et des publications, leur utilisation par les autres chercheurs, sur l'asymétrie des réputations et sur la productivité individuelle.

Deuxième fait majeur, les chercheurs collaborent entre eux en s'associant fortement par niveau de qualité de leurs travaux respectifs : c'est le levier de l'appariement assortatif. La taille de l'université n'est pas la variable importante ici, car la relation entre taille et qualité n'est pas linéaire. Ce qui compte, c'est la valeur de la recherche dans les universités et leurs équipes, c'est elle qui segmente et stratifie fortement les collaborations nationales et internationales.

S'agissant de l'enseignement, trois faits, bien documentés, peuvent être rapprochés :

1) là où l'évaluation de la qualité des enseignements et des enseignants par les étudiants est pratiquée, ce qui est le cas dans de très nombreux pays mais très peu en France, à quelques exceptions près, les appréciations sont distribuées de manière essentiellement gaussienne, ce qui signifie que la qualité du travail et de l'efficacité des différents enseignants est répartie de façon normale : la grande majorité des enseignants produisent un enseignement de qualité attendue et les notes que reçoivent leur enseignement sont centrées autour de la moyenne de la distribution. Une étroite minorité d'entre eux se répartissent aux deux extrémités, celle de la médiocrité et celle de l'excellence.

2) les notes attribuées par les enseignants aux travaux de leurs étudiants et aux épreuves et examens qui rythment la carrière de ceux-ci n'ont pas cessé d'augmenter en moyenne, ce qui s'appelle « *grade inflation* ».

3) les notes données aux étudiants par leurs professeurs et les évaluations attribuées aux professeurs par leurs étudiants sont corrélées positivement. Autrement dit, la distribution des deux types d'évaluation est gaussienne mais les valeurs moyennes de ceux-ci s'élèvent à mesure que l'inflation des notes attribuées aux étudiants fait son chemin et que, corrélativement, les évaluations données par les étudiants se déforment de la même manière. Mais ceci ne prive pas la notation de son caractère incitatif, pour renseigner les enseignants sur les attentes et les réactions des étudiants et pour renseigner les étudiants sur leurs acquis et leur trajectoire d'apprentissage.

² J'ai présenté certains de ces résultats dans ma conférence, lors du Colloque de rentrée du Collège de France, en octobre 2019 : <https://www.college-de-france.fr/site/colloque-2019/symposium-2019-10-10-10h30.htm>

Au vu des deux profils bien distincts de distribution de la productivité du travail, l'appariement enseignement–recherche peut avoir des propriétés assurantielles. L'enseignement est une activité à utilité certaine, à performance normale et assez constante au long de la carrière. Elle est associée à une activité (la recherche) à réussite incertaine et variable, puisque la forte majorité des publications de recherche sont peu ou pas citées par la communauté des chercheurs et que l'inventivité n'est pas constante au long de la carrière. Mais nous n'avons heureusement pas d'algorithme pour savoir au départ qui réussira quoi et pendant combien de temps. Réunir les deux tâches dans un même métier permet d'équilibrer les risques et les certitudes.

En examinant les deux activités de cette manière, on comprend mieux que l'activité de recherche est un composé de coopération et de concurrence, de sécurité et de risque. L'institution d'appartenance procure les moyens de travailler. La communauté des chercheurs vers qui sont dirigées les publications utilise, critique, accepte et cite ces publications ou non, et, si elle les utilise, elle rivalise d'ingéniosité avec vous pour faire aller la recherche de l'avant. L'activité d'enseignement, elle, sert avant tout l'établissement universitaire et ses étudiants : les enseignants remplissent une mission collective et non rivale.

Encore faut-il organiser les relations entre les deux tâches de manière efficace pour qu'elles soient efficacement complémentaires. Dans le système français d'ESR, ces deux activités sont-elles complémentaires ? Je rappelle d'abord que la question ne concerne pas directement 40 % des personnels de l'ESR en France, comme je l'indiquais plus haut. Ensuite, si les deux tâches sont exercées, elles ne sont vraiment complémentaires qu'au niveau doctoral, puisque les doctorants, notamment dans les universités à forte intensité de recherche, s'apparentent à de jeunes collègues, et que le sang neuf de la recherche est là. Enseigner, à ce niveau, devient un échange et une production jointe – ce qu'on appelle une « *student-input technology* » : la valeur de votre enseignement dépend non pas seulement de vos propres qualités, mais aussi de celles de vos étudiants. C'est ce qui rend si lancinante la question de la recherche dans les établissements qui sélectionnent fortement leurs étudiants (grandes écoles notamment) et qui se privent de cette ressource de production conjointe si elles ne disposent pas de l'infrastructure de recherche correspondante ou si elles voient leurs étudiants filer en grand nombre vers des métiers sans aucun lien avec la recherche et avec le monde académique. Quiconque fait de la recherche sans pouvoir accéder à un vivier de doctorants perd un ressort essentiel de son inventivité. Encore faut-il éviter de les convertir en post-doctorants éternellement précaires.

Ceci posé, les données les plus récentes sur les effectifs étudiants montrent que le nombre d'inscriptions en première année de doctorat a diminué d'un septième en dix ans en France, même si le nombre de doctorats effectivement soutenus demeure assez constant. Or la production de docteurs augmente dans la plupart des autres grandes nations scientifiques, et cette différence est préoccupante. Mais pour l'expliquer, il faut tout comparer : non pas seulement les moyens budgétaires alloués, mais aussi les mécanismes et l'architecture organisationnelle de chaque système. Aux États-Unis, les doctorants ont tous des contrats doctoraux et exercent des fonctions de TA (*teaching assistant*) ou RA (*research assistant*). Dans

les universités privées, leurs bourses sont financées par les « *tuition* » des *undergraduate*³ : d'où l'énergie considérable qui est déployée par chaque université de recherche pour les choisir et, pour celles et ceux qui paraissent les plus prometteurs, pour les attirer chez soi plutôt que de les voir filer dans une autre université. La sélection est sévère, mais les conditions d'effectuation du doctorat sont garanties.

En France, la différence est considérable entre les sciences et les SHS : les doctorants bénéficiant d'un financement dédié à la thèse en première année sont ultra-majoritaires en sciences (de 83 % à 98 % selon les sciences) mais minoritaires en sciences sociales (42 %) et en sciences humaines (38 %). Et la différence dans la durée observée pour achever la thèse est tout aussi frappante : 60 % des thèses de sciences exactes et 50 % des thèses de sciences du vivant sont aujourd'hui soutenues en moins de 40 mois, contre 14 % en SHS. Les caractéristiques du travail de recherche dans ces différentes sciences, les taux très différents de financement doctoral et la sélectivité des recrutements doctoraux cumulent leurs effets : l'âge moyen des docteurs en sciences est de 28 ans, celui des docteurs en lettres et sciences humaines de 35 ans, et 20 % de ces docteurs en humanités ont plus de 40 ans.

En citant ces chiffres et en faisant des comparaisons internationales sur l'organisation du travail étudiant en cycle doctoral, on mesure toute l'importance conjointe du financement, du rythme d'avancement de la thèse et de la densité d'interaction entre doctorants et enseignants, que la vie de campus facilite évidemment beaucoup. C'est sous ces conditions que la synergie entre enseignement et recherche est forte, et que la recherche et l'enseignement sont une production conjointe. Quand on relâche l'un ou plusieurs de ces facteurs, on voit les situations chaotiques augmenter et les bénéfices de complémentarité s'affaïsser.

Si j'en viens maintenant aux premiers cycles universitaires, la complémentarité enseignement-recherche est sous tension. En France, les propriétés de libre accès aux formations universitaires, désormais sous condition de disponibilité de places, substituent l'auto-sélection à la sélection : quand le public étudiant est très hétérogène, l'enseignement est essentiellement une transmission à faible production conjointe de connaissances nouvelles. Et comme les étudiants ne donnent pas d'évaluations de leurs enseignants, sauf dans les filières sélectives (Sciences Po, les écoles de commerce et d'ingénieurs), nous ne savons pas grand-chose de leurs attentes et de leurs satisfactions, ni de l'adéquation des pédagogies. C'est l'inverse dans beaucoup d'autres pays. Mais il faut ajouter une remarque essentielle : le dispositif d'évaluation réciproque n'apporte pas grand-chose si la technologie éducative ne maximise pas l'échange, la collaboration et la prise d'initiative, au plus loin de la passivité d'une simple consommation par les étudiants de contenus délivrés « d'en haut ». Dans tous les cas, enseigner en premier cycle

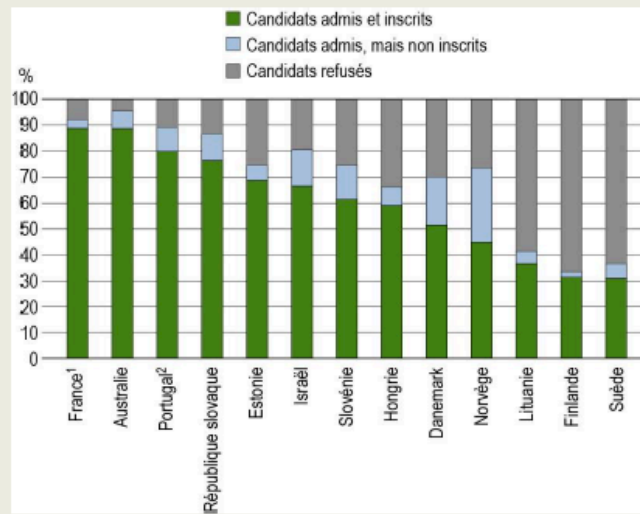
³ Cette assise des études doctorales sur le financement de la production de l'enseignement *undergraduate* aux USA nous montre aussi l'envers du décor : Mais on connaît aussi l'envers du décor, le coût faramineux des études *undergraduate*, notamment dans les universités privées les plus prestigieuses, et cette pyramide de dettes étudiantes comprime le niveau de vie des diplômés endettés pendant toute une partie de leur vie active. Transformer le financement de l'enseignement supérieur américain est l'un des ressorts du succès de Sanders auprès de la jeunesse dans la campagne actuelle des primaires démocrates.

requiert un investissement et un effort d'une autre nature que ceux qu'exige l'enseignement mastérien ou doctoral : l'activité de recherche devient directement rivale de la tâche d'enseignement⁴.

Sélectivité des admissions ou orientation sélective sur la base d'admissions non sélectives (voir l'encadré de l'étude OCDE sur un échantillon de pays), coût des études, taux d'encadrement des étudiants, organisation de la vie étudiante, modalités de répartition des tâches d'enseignement et de recherche dans les recrutements et les carrières universitaires, articulation des études *undergraduate* et des études doctorales, degré d'autonomie des établissements ou centralisation des règles d'organisation et de gestion, voilà quelques-unes des principales variables qui composent la technologie sociale et économique de l'enseignement supérieur. Ces technologies sont révélatrices des modèles sociaux propres aux différents pays, mais leur cohérence et leur efficacité sont soumises aussi à l'intensité de la compétition internationale entre les modèles, pour produire conjointement l'enseignement et la recherche, et ce aux différents niveaux d'enseignement (court, long, professionnel) et de recherche (fondamentale, appliquée).

⁴ Bien sûr, l'analyse doit aller plus loin, et contraster par exemple l'enseignement supérieur à vocation directement professionnalisante avec l'enseignement orienté vers la recherche. J'ajoute enfin qu'il n'y a pas que la différenciation des cycles d'enseignement qui agisse sur la relation entre enseignement et recherche. C'est une différenciation dont l'importance va augmenter. Viser ou accroître la valeur professionnalisante des diplômes conduit souvent à l'embauche de professionnels des métiers concernés, pour compléter les équipes académiques.

Graphique D6.b. Candidats à un premier cursus tertiaire selon le statut de la demande (2016)



1. Inclut les candidats à une formation tertiaire de cycle court.

2. Année de référence : 2017.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de candidats admis et inscrits.

Source : Enquête 2017 de l'OCDE-INES NESLI sur les candidats et les candidatures dans l'enseignement tertiaire.

StatLink  <https://doi.org/10.1787/888933980469>

Les candidats admis ne s'inscrivent pas nécessairement dans le cursus où ils ont été admis. Dans les 13 pays dont les données sont disponibles, le pourcentage de candidats admis, mais pas inscrits est supérieur à 10 % au Danemark, en Israël, en République slovaque et en Slovénie et à 25 % en Norvège. Le report de l'inscription peut expliquer les différences entre le nombre de candidats admis et le nombre de nouveaux inscrits.

OCDE, *Regards sur l'éducation*, 2019, p. 495-496

La Vie des idées : L'orientation actuelle du financement de la recherche tend à privilégier le modèle du projet plutôt que le financement pérenne. Quel regard portez-vous sur cette tendance, vous qui avez étudié les conditions matérielles du travail intellectuel ?

Pierre-Michel Menger : Si je devais répondre selon la même trajectoire de raisonnement que pour la première question que vous m'avez posée, je devrais disposer de données précises pour connaître la structure des ressources de recherche des équipes de recherche des universités et des organismes de recherche, et l'évolution de cette structure des ressources, avant de chercher à savoir quel est le bon mix. Or la France souffre d'un sous-développement dans les recherches sur le travail scientifique et universitaire, ou de ce qu'on appelle depuis pourtant 60 ans la science de la science. Cette science de la science, dont j'ai décrit les progrès dans mon exposé du Colloque de rentrée du Collège de France, sait étudier, données à l'appui, la recherche et sa fonction de production (les carrières, les ressources, les conditions d'activité, l'efficacité organisationnelle, les collaborations intra- et inter-nationales). Un des obstacles au développement de telles recherches tient à la structure dualiste de l'organisation française : les organismes de recherche, dont les chercheurs détiennent le privilège de se consacrer entièrement

à la recherche, ne sont pas pressés de se laisser étudier, puisque la légitimité de ce privilège pourrait être mise en débat, chiffres à l'appui si nous savions plus précisément ce que produit l'avantage de ces carrières de pure recherche, dans les différentes disciplines.

Ceci posé, que savons-nous des deux activités ?

1. La recherche est, je l'ai indiqué, une activité incertaine de sa réussite : le risque se mesure à la fois à la probabilité d'obtenir des résultats significatifs et publiables, à la probabilité qu'il s'agisse de résultats profondément ou seulement modérément nouveaux, et au délai pour obtenir ces résultats. Nous savons que la tyrannie d'une promesse de résultat à court terme auprès d'un financeur est mauvaise conseillère en matière de recherche ambitieuse. Mais nous savons aussi que toutes les recherches ne sont pas orientées vers le risque le plus élevé : la majorité des travaux réalisent des progrès incrémentaux, et les délais d'obtention des résultats ne sont pas interminables.

À partir de ces constats (tirés des travaux de « science de la science »), on obtient un schéma bien connu : les chercheurs et les équipes répartissent les risques en diversifiant leurs portefeuilles d'activité entre des projets à risque faible et à faibles chances d'innovation décisive, et des projets plus ambitieux et plus incertains. Les financements pérennes peuvent servir à soutenir la prise de risque, tandis que les financements sur projets peuvent servir à élargir le portefeuille de projets d'une équipe et à amorcer de nouvelles pistes. Il faut ajouter aussi que lorsqu'il s'agit d'ouvrir de nouveaux fronts de recherche et de mobiliser la communauté, le financement par projet est irremplaçable. Cela dit, nous savons qu'il existe une redoutable asymétrie, qui a été souvent décrite par les recherches sur la prise de risque en sciences : essayer de produire et de publier une recherche très innovante peut augmenter la réputation de ses auteurs, mais en cas d'échec, l'inconvénient est supérieur au gain procuré par le succès. Ce qui peut conduire à un résultat fâcheux : les chercheurs pourraient préférer accumuler tranquillement de la réputation en publiant des papiers modérément ou faiblement innovants, si l'échec est trop coûteux ou si les demandes de résultats sont trop court-termistes. Où faire passer la distinction entre la demande de protection contre le court-termisme et l'installation dans le confort, qui conduit à des rentes réputationnelles ? Il n'y a pas d'algorithme pour répondre, mais une accumulation d'expérience dans la pratique de la recherche.

2. À chaque mode de financement est lié un profil distributif. Les financements récurrents sont répartis selon un mécanisme qui n'est pas ouvertement concurrentiel, mais qui tient compte de la taille des équipes, et de leur valeur relative, selon des critères qui peuvent être durcis ou atténués selon la pression exercée par les limites budgétaires du financeur public. Si ces financements récurrents sont répartis de façon plutôt normale entre les équipes, selon un profil gaussien, en revanche, les financements sur projet, qui sont ouvertement concurrentiels, sont plus concentrés⁵. Ceux qui mettent en cause l'emprise du financement sur projet soulignent

⁵ Voir par exemple Vincent Larivière, Benoît Macaluso, Éric Archambault et Yves Gingras, "Which scientific elites? On the concentration of research funds, publications and citation", *Research Evaluation*, 2010, 19-1, p. 45-53.

que le temps pris à construire des projets peut être dévorant⁶. Et si, de plus, les chances de succès sont faibles parce que le taux de projets financés est faible, la compétition risque d'être délégitimée non pas dans sa procédure, mais dans son format. Je voyais les dernières données de la *National Science Foundation*, l'agence fédérale qui, aux États-Unis, fournit une partie très importante des financements sur projets, hors projets en sciences médicales, qui sont financés par les *National Institutes of Health*. Les taux de succès sont situés entre 25 % et 30 % selon les années. C'est une valeur qui est souvent évoquée comme une bonne valeur d'équilibre. Bien sûr, si on délégitimait *a priori* la procédure même de mise en concurrence, comme le font un certain nombre de chercheurs et d'universitaires, essentiellement du côté des SHS, la messe serait dite : aucun seuil de mise en concurrence ne serait plus tolérable. Mais il ne suffit pas, comme je vois ici et là, de substituer le vocabulaire de l'émulation à celui de la compétition, pour régler le problème de l'allocation des postes et des moyens de recherche. Ce n'est pas un hasard si en consacrant un cours à la *Science de la Science*, qui fut son dernier cours au Collège de France, Bourdieu a beaucoup traité de la compétition, qui, si elle fonctionne de manière juste, est aussi un mécanisme anti-rente et anti-domination mandarinale.

La Vie des idées : Comment les tâches d'enseignement et de recherche se voient-elles transformées par la mise en concurrence, que l'on constate depuis un certain nombre d'années ?

Pierre-Michel Menger : Regardons d'abord la concurrence internationale, qui est vive entre les pays et entre leurs universités de premier plan pour attirer les meilleurs chercheurs et faciliter la venue de post-doctorants prometteurs. Les leviers de cette compétition sont à la fois financiers – de meilleurs salaires, des ressources de recherche importantes pour installer la nouvelle recrue et l'environner efficacement – et organisationnels. Si des pays de petite taille comme la Suisse, les Pays-Bas, le Danemark, Israël, progressent rapidement dans les performances de recherche, et plus que proportionnellement à ce qui fait, en termes budgétaires, l'écart avec les dépenses budgétaires de la France, c'est qu'il s'agit aussi d'une question d'organisation. L'enseignement, s'il paraît moins soumis à une compétition réputationnelle, connaît lui aussi des évolutions : sa « technologie », comme je l'indiquais précédemment, varie beaucoup selon les pays et selon les universités. Aucun des systèmes d'enseignement ne peut prétendre demeurer tranquillement abrité de la concurrence mondiale dans la production d'étudiants bien formés.

En France, au plan national, on n'a pas attendu aujourd'hui pour découvrir que malgré le caractère national des diplômes, les universités n'ont pas toutes la même intensité de recherche, pour ne retenir que ce critère de différenciation, qui est le plus saillant. L'étude des carrières des universitaires et de leur production de recherche, que je mène avec mon équipe au Collège, montre bien la polarisation des universités à partir des choix et des opportunités de mobilité des universitaires quand elles et ils sont promus professeurs ou candidatent à une

⁶ Pour répondre aux programmes de recherche sur projets européens, et notamment à ceux de l'ERC, les universitaires britanniques, et d'autres sans doute, se sont faits une spécialité de rationaliser fortement la production des réponses pour en abaisser le coût et en élever les chances de succès, et ont obtenu des taux de succès frappants.

mobilité une fois devenus professeurs. Et la différenciation des universités selon leur attractivité, observée ainsi et non pas à partir de classements externes, est beaucoup plus ancienne que les réformes mises en œuvre depuis plus d'une décennie maintenant.

Plus redoutable encore est le levier différenciateur des collaborations et des mobilités internationales dans la recherche, qui reposent sur un principe d'appariement assortatif : les chercheurs qui le peuvent sélectionnent les équipes et les collègues dont la qualité augmente leurs chances d'inventivité et de créativité.

Dans ces conditions, comment une politique de la recherche arbitre-t-elle entre l'efficacité et l'équité ? Les intérêts des destinataires divergent. Bien sûr, il y a accord général sur une demande d'augmentation substantielle des moyens budgétaires pour l'ESR, mais les réactions déclenchées par les rapports préalables à la loi de programmation de la recherche font bien apparaître les divisions du monde universitaire français. Les universités de recherche intensive, regroupées au sein de la CURIF en France, font valoir leurs demandes au regard de la compétition internationale et demandent de l'autonomie renforcée, pour expérimenter des solutions propres d'organisation de leur production de recherche et d'enseignement. L'une des variables clés est l'organisation de l'enseignement en premier cycle, pour les raisons que j'indiquais plus haut : les propositions bien connues de modulation de service et d'évolution de la pédagogie universitaire y apparaissent. Un cas particulier est celui des établissements qui peuvent sélectionner leurs étudiants à partir d'un certain seuil de résultats scolaires (Sciences Po ou les écoles normales supérieures, par exemple) et des établissements qui opèrent uniquement au niveau master et doctorat, comme l'Ehess, par exemple : les conditions d'exercice des tâches d'enseignement n'y ont rien à voir avec celles des universités.

Quant aux universités de moindre intensité de recherche, craignant d'être secondarisées, elles demandent un traitement aussi équilibré que possible entre toutes les universités, et elles écartent la justification de la différenciation des moyens par la pression de la compétition internationale, en avançant le principe de la non-compétition intra-nationale. Il faut ici rappeler qu'il y a toujours deux axes de différenciation, dans des situations de compétition : la compétition classante verticale, qui produit les inégalités de réputation à partir de standards d'évaluation communs à tous, et la différenciation horizontale, qui exploite les ressources de la diversification dans l'offre des formations et des spécialisations. Les recherches que finance la National Science Foundation et qu'elle met en valeur dans ses alertes online proviennent très souvent d'universités qui n'appartiennent pas du tout à la liste des top ten. La considérable diversité des domaines de recherche permet de voir briller des départements remarquables dans des universités qui n'occupent pas le haut des palmarès. On voit ici agir la synergie entre des spécialisations de recherche et des financements par projet qui peuvent bousculer la hiérarchie des financements récurrents.

Universités de recherche intensive ou pas, on évacue soigneusement des discussions la première des inégalités, statutaire celle-là, entre universitaires et chercheurs au regard de leur intensité personnelle de recherche. Les dispositifs d'atténuation de cette inégalité (IUF,

délégations CNRS, naguère chaires université-CNRS) sont sélectifs, temporaires et marginalement correcteurs. Il semble que ces dispositifs soient en voie d'être actionnés de manière cette fois plus vigoureuse pour corriger un tant soit peu le déséquilibre inhérent à notre système dualiste de carrières. Précisons que ce dualisme n'a pas le même visage dans les différentes sciences et dans leur organisation de la production de recherche : le ratio « chercheurs sur universitaires » est plus élevé en sciences de la matière et de l'univers et en sciences du vivant qu'en sciences humaines et sociales.

Pour montrer comment le dualisme des carrières peut être traité de manière plus dynamique qu'aujourd'hui, je signalerai l'originalité de l'organisation adoptée par les mathématiques. Les effectifs de chercheurs en mathématiques du CNRS représentent moins d'un dixième des effectifs des universitaires enseignants-chercheurs. Dans les années 1960, il fut décidé d'une norme de complémentarité dynamique entre l'accès à des positions de pure recherche et l'accès aux positions universitaires : ceux qui bénéficiaient d'un début de carrière au CNRS, et qui étaient triés sur le volet, étaient vivement incités à rejoindre l'université, au bout d'une dizaine d'années, pour y former des étudiants et les faire bénéficier de leurs avancées de recherche, et pour libérer les places pour d'autres jeunes chercheurs. Cette règle connaît une certaine érosion, depuis quelques années, avec la progression des carrières développées au sein du seul CNRS. Mais les mathématiques restent collectivement soucieuses d'atténuer le dualisme des carrières : elles sont les champions de l'utilisation des deux dispositifs d'atténuation du dualisme – les positions IUF et les délégations au CNRS.

Encore une fois, c'est en étudiant avec précision le design de tels mécanismes et leur action, données à l'appui, qu'on peut s'écarter de l'approximation des slogans mobilisateurs ou contre-mobilisateurs.

Publié dans laviedesidees.fr le 13 mars 2020