



**HAL**  
open science

# Les modes de valorisation de la recherche en Sciences de l'éducation et le développement professionnel des enseignants-chercheurs de la discipline

Daniel Bart

## ► To cite this version:

Daniel Bart. Les modes de valorisation de la recherche en Sciences de l'éducation et le développement professionnel des enseignants-chercheurs de la discipline. Education. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2008. Français. NNT : . tel-00349776

**HAL Id: tel-00349776**

**<https://theses.hal.science/tel-00349776>**

Submitted on 4 Jan 2009

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



# THÈSE

En vue de l'obtention du

## DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par *l'Université de Toulouse-Le Mirail*  
Discipline ou spécialité : *Sciences de l'éducation*

---

Présentée et soutenue par *Daniel BART*  
Le *04 décembre 2008*

**Titre :**

*Les modes de valorisation de la recherche en Sciences de l'éducation  
et le développement professionnel des enseignants-chercheurs de la discipline*

*Tome 1*

---

**JURY**

*Chantal AMADE-ESCOT, Professeur, Université Paul Sabatier de Toulouse*  
*Véronique BEDIN, Maître de conférences, Université de Toulouse-Le Mirail, Tutrice*  
*Patricia CHAMPY-REMOUSSENARD, Professeur, Université de Lille 3*  
*Richard ÉTIENNE, Professeur, Université de Montpellier 3*  
*Anne JORRO, Professeur, Université de Toulouse-Le Mirail, Directrice*

---

**Ecole doctorale :** *Comportement, Langages, Éducation, Socialisation, Cognition (CLESCO)*  
**Unité de recherche :** *Centre de Recherches en Éducation, Formation et Insertion de Toulouse*  
*(CREFI-T, EA 799)*

**Directeur(s) de Thèse :** *Anne JORRO*

**Rapporteurs :** *Patricia CHAMPY-REMOUSSENARD, Richard ÉTIENNE*





# THÈSE

En vue de l'obtention du

## DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par *l'Université de Toulouse-Le Mirail*  
Discipline ou spécialité : *Sciences de l'éducation*

---

Présentée et soutenue par *Daniel BART*  
Le *04 décembre 2008*

**Titre :**

*Les modes de valorisation de la recherche en Sciences de l'éducation  
et le développement professionnel des enseignants-chercheurs de la discipline*

*Tome 1*

---

**JURY**

*Chantal AMADE-ESCOT, Professeur, Université Paul Sabatier de Toulouse*  
*Véronique BEDIN, Maître de conférences, Université de Toulouse-Le Mirail, Tutrice*  
*Patricia CHAMPY-REMOUSSENARD, Professeur, Université de Lille 3*  
*Richard ÉTIENNE, Professeur, Université de Montpellier 3*  
*Anne JORRO, Professeur, Université de Toulouse-Le Mirail, Directrice*

---

**Ecole doctorale :** *Comportement, Langages, Éducation, Socialisation, Cognition (CLESCO)*  
**Unité de recherche :** *Centre de Recherches en Éducation, Formation et Insertion de Toulouse*  
*(CREFI-T, EA 799)*

**Directeur(s) de Thèse :** *Anne JORRO*

**Rapporteurs :** *Patricia CHAMPY-REMOUSSENARD, Richard ÉTIENNE*

## Remerciements

**Mes premières pensées vont à Michel Lecoïnte.** Sans la confiance qu'il m'a accordée et la qualité de ses conseils, je n'aurais pu me lancer dans l'entreprise de cette thèse. J'exprime ici ma profonde gratitude à son égard et l'estime respectueuse que je lui porte.

**Je tiens à remercier vivement Anne Jorro,** directrice de cette thèse, pour l'efficacité de son suivi et la pertinence de ses critiques qui ont été des facteurs déterminants pour l'aboutissement de ce travail.

**Je remercie sincèrement Véronique Bedin,** tutrice de cette thèse, pour son accompagnement et la rigueur bienveillante de ses remarques qui m'ont permis de progresser dans ma réflexion.

**Je remercie les Professeurs Chantal Amade-Escot, Patricia Champy-Remoussenard et Richard Étienne** d'avoir accepté d'être membres du jury.

**Je tiens également à remercier** toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de ce travail de recherche :

**Les enseignants-chercheurs** qui ont pris de leur temps pour répondre à mes nombreuses sollicitations et sans lesquels cette recherche n'aurait pu être réalisée.

**Les membres de l'équipe CREFI-T/EVACAP** pour leur soutien et leurs remarques lors des séminaires de recherche. Je remercie plus particulièrement **Michel Fournet** pour les conseils avisés qu'il m'a prodigués.

**Les membres du CREFI-T** pour les nombreux échanges et discussions à propos de cette recherche.

**Mes amis et ma famille** pour leur aide et leurs encouragements qui m'ont permis de finaliser l'écriture de cette thèse.

**Céline,** pour sa présence et son soutien sans faille.

## SOMMAIRE

<b>Introduction...</b>	<b>7</b>
------------------------	----------

### PREMIÈRE PARTIE LE CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE

<b>Chapitre 1. La valorisation de la recherche : enjeu institutionnel et pratiques scientifiques.....</b>	<b>18</b>
---	-----------

- |  |    |
|--|----|
| 1.1. L'émergence d'un enjeu de valorisation de la recherche .....  | 20 |
| 1.2. La notion de valorisation dans les travaux de recherche.....  | 28 |
| 1.3. Les principales approches théoriques de la valorisation ..... | 40 |

<b>Chapitre 2. L'objectivation croissante des pratiques de valorisation dans les évaluations de l'enseignement supérieur et de la recherche.....</b>	<b>50</b>
--	-----------

- |   |    |
|---|----|
| 2.1. Le développement des évaluations instituées dans l'enseignement supérieur .....                    | 52 |
| 2.2. Le renforcement de la portée de la valorisation des travaux de recherche dans les évaluations..... | 62 |
| 2.3. Les enjeux professionnels de l'évaluation de la valorisation .....                                 | 69 |

<b>Chapitre 3. La valorisation au cœur des dynamiques professionnelles des universitaires .....</b>	<b>83</b>
---	-----------

- |  |     |
|--|-----|
| 3.1. Une approche du « développement professionnel ».....  | 84  |
| 3.2. Les dynamiques de développement professionnel des enseignants-chercheurs .....  | 98  |
| 3.3. Les évolutions du développement professionnel universitaire et de la professionnalité en matière de valorisation..... | 107 |

## DEUXIÈME PARTIE LA PROBLÉMATIQUE ET LA DÉMARCHE DE RECHERCHE

### **Chapitre 4. La problématique de recherche ..... 117**

- 4.1. La complexification des modes de valorisation de la recherche en Sciences de l'éducation ..... 118
- 4.2. Le renforcement des interactions entre valorisation, évaluation et développement professionnel universitaire ..... 121

### **Chapitre 5. Les orientations épistémologiques et méthodologiques de la recherche..... 128**

- 5.1. Les principes épistémologiques de la recherche ..... 128
- 5.2. La population d'enseignants-chercheurs visée par la recherche ..... 132
- 5.3. Le dispositif de recueil des données d'enquête ..... 133
- 5.4. Les deux enquêtes et les techniques de traitement des données empiriques..... 141
- 5.5. Les caractéristiques de la population des enseignants-chercheurs questionnés et consultés ..... 148

## TROISIÈME PARTIE L'ANALYSE DES DONNÉES ET LES APPORTS DE LA RECHERCHE

### **Chapitre 6. Le traitement des données d'enquête et l'interprétation des résultats..... 157**

- 6.1. Les trois modes de valorisation de la recherche en Sciences de l'éducation..... 158

Synthèse 1: Les trois modes de valorisation .....192

Synthèse 2 : La valorisation et les visées professionnelles.....213

- 6.2. Les relations entre les pratiques déclarées de valorisation, l'évaluation de la valorisation et le développement professionnel universitaire ..... 214

Synthèse 3 : Les liens entre valorisation, évaluation et développement professionnel ..265

**Chapitre 7. La synthèse des investigations empiriques et les perspectives de recherche... 266**

7.1. Les trois modes de valorisation de la recherche en Sciences de l'éducation ..... 267

7.2. Les configurations de valorisation déclarée, d'évaluation des modes de valorisation et de figure de développement professionnel de référence ..... 273

7.3. Les enjeux heuristiques de la recherche sur la connaissance du métier d'enseignant-chercheur ..... 281

7.4. Vers une meilleure compréhension des interactions entre évaluation et développement professionnel à travers l'étude des pratiques de valorisation ..... 287

**Bibliographie..... 293**

**Table des figures et des tableaux ..... 310**

**Table des matières ..... 313**



## INTRODUCTION

À l'instar d'autres pays européens, le système universitaire français a connu d'importants changements depuis une vingtaine d'années (Romainville & Rege Colet, 2006). Les transformations majeures ont concerné notamment les missions des universités, les caractéristiques des établissements universitaires et les populations étudiantes accueillies. Conjointement, de nombreux travaux de recherche ont rendu compte de la modification des conditions d'exercice du métier d'enseignant-chercheur (Berthelot, 1992), de la diversification des activités et des valeurs constitutives de la professionnalité universitaire (Fave-Bonnet, 1998) ainsi que de la différenciation des modes de réalisation et d'accomplissement professionnels dans le champ académique (Le Guyader, 2006). De plus, des facteurs de transformation tels que l'évolution des conceptions épistémologiques et des paradigmes scientifiques ont contribué à une complexification des pratiques de recherche et des rapports entre le monde universitaire et les champs socioprofessionnels.

C'est au regard de ces changements que nous nous sommes intéressés aux évolutions du travail d'enseignant-chercheur et aux spécificités du développement professionnel universitaire. Dans un contexte professionnel « incertain », comment les universitaires définissent-ils et pensent-ils leur métier et les manières de l'exercer ? Quelles sont les évolutions observables des pratiques professionnelles mises en œuvre à l'université et des compétences qu'elles requièrent ? Devant la complexité des modes de structuration du métier d'enseignant-chercheur (Guyot & Bonami, 2000), nous avons choisi de mener une démarche d'investigation scientifique centrée sur les activités professionnelles touchant à la communication et à la diffusion des travaux de recherche. Notre intérêt d'apprenti-chercheur pour ce type de pratiques a résulté d'une part, des conclusions de nombreux travaux ayant souligné le poids accordé à la publication des recherches dans l'organisation du travail scientifique (Shinn & Ragouet, 2005) et dans les processus de reconnaissance professionnelle entre pairs et, d'autre part, d'une analyse des transformations contextuelles contribuant à faire de la diffusion de la recherche un enjeu institutionnel et politique majeur (voir infra).

Les travaux des sociologues des sciences et des spécialistes de la scientométrie ont en effet largement décrit le rôle des pratiques de communication dans le fonctionnement des communautés scientifiques, à tel point que certains auteurs ont qualifié de « *réductionnisme*

*bibliométrique* » le fait de n’observer la diversité des activités professionnelles des chercheurs qu’à travers l’étude de la littérature spécialisée (Polanco, 1995 : 2). Plus récemment, des recherches se sont aussi intéressées aux activités conduisant les enseignants-chercheurs à développer les interactions science-société et l’exploitation socioéconomique des savoirs, à la suite en particulier des travaux de Latour et Woolgard (1979). Ces auteurs et le courant de la nouvelle sociologie des sciences à leur suite, ont ainsi mis en évidence le caractère décisif de la diffusion des faits scientifiques et des énoncés de connaissance dans les environnements sociaux, économiques et institutionnels pour le fonctionnement des équipes de recherche. Plus largement, de nombreux travaux ont été menés sur la création d’activités économiques et technologiques par les enseignants-chercheurs à partir de leurs résultats et sur les incidences de ces pratiques sur le métier d’universitaire (Lamy, 2005 ; Murray & Stern, 2005). En revanche, les recherches empiriques portant sur la transmission pédagogique ou sociale des travaux (Callon *et al.*, 2001) et sur la place de telles pratiques dans la professionnalité universitaire sont, à notre connaissance, plus rares (Donnay & Romainville, 1996).

Sur le plan contextuel, on observe que le management institutionnel de l’enseignement supérieur et de la recherche accorde une importance croissante à l’exploitation des travaux scientifiques (e.g. Loi du 12 juillet 1999 sur l’innovation et la recherche). Cette évolution est en relation avec le développement international des politiques orientées vers l’économie du savoir selon lesquelles les connaissances et les compétences produites par la recherche sont des constituants fondamentaux à la croissance économique et sociale (stratégie de Lisbonne de l’Union Européenne). Les acteurs des systèmes académiques sont donc progressivement enjoins d’être productifs et performants en matière de dissémination et d’applicabilité de leurs travaux, de formation et d’insertion professionnelle des étudiants (e.g. évaluation quadriennale des unités de recherche). Or, devant le caractère déterminant de la question des modes légitimes de diffusion des savoirs dans la définition du métier d’enseignant-chercheur, les acteurs français de la recherche et de l’enseignement supérieur ont réaffirmé, dès le milieu des années 2000, la valeur sociale et culturelle de leurs activités, par-delà la vision institutionnelle essentiellement technologique et économique (Rapport des états généraux de la recherche, 2004).

De plus, nous avons choisi de nous intéresser au champ universitaire français des Sciences de l’éducation qui, au regard de son articulation autour d’un univers de pratiques sociales d’éducation et de formation, semble fondé sur une perspective épistémologique de double

contribution à l'élaboration de savoirs et à la résolution de problématiques socioprofessionnelles (Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'éducation, 2001). Ce dernier objectif impliquerait par conséquent la mise en œuvre, par les enseignants-chercheurs de la discipline de formation, de pratiques de vulgarisation ou de recherche praxéologique ayant pour but de produire des effets cognitifs et opératoires dans les champs sociaux.

En nous basant sur la logique intégrative du métier d'enseignant-chercheur –les profils d'activités les plus fréquents incluent les différentes dimensions de la fonction (Berthelot, 1992)– nous allons donc nous intéresser dans cette thèse à la diversité potentielle des pratiques de diffusion des travaux de recherche en Sciences de l'éducation. Nous désignerons ces activités par l'expression « valorisation de la recherche », comme ensemble des pratiques donnant lieu à une formalisation et à une communication des travaux au moyen de « supports » spécifiques (articles, enseignement, rapports de recherche) produits en direction des pairs (on parlera alors de valorisation scientifique), des étudiants (valorisation pédagogique) ou de la puissance publique, des praticiens et du « grand public » (valorisation sociale). Le premier objectif que nous poursuivrons dans ce travail de recherche sera par conséquent de rendre compte de la complexité de ces activités et d'explicitier leur mode de configuration dans le champ des Sciences de l'éducation à partir d'une investigation méthodique du « réel ».

Mais nous montrerons également que ces pratiques confèrent une « plus-valeur » matérielle ou symbolique (scientificité, efficacité professionnelle ou utilité pédagogique) aux travaux et à leurs auteurs par le biais des évaluations « spontanées » opérées par leurs destinataires et surtout des démarches évaluatives instituées du champ (comités de lecture de revues, commanditaires de recherches appliquées). Or, les recherches menées sur les pratiques de diffusion scientifique ont montré que ce sont la valeur et la légitimité variables des effets de reconnaissance générées par ces instances d'évaluation qui expliqueraient leur mise en œuvre. Ainsi, de nombreux travaux insistent, à la suite de Merton (1973), sur la poursuite de la reconnaissance professionnelle par les pairs de la « propriété morale » et de la validité des connaissances produites pour rendre compte des activités de création et de diffusion des savoirs. Dans une logique quelque peu différente, Latour (1995) souligne également que l'organisation des activités de valorisation des travaux des enseignants-

chercheurs est liée à leurs stratégies d'accumulation de différents types de « crédibilité » qui ne se limitent pas à la reconnaissance interne.

En ce sens, l'un des facteurs explicatifs à la diversité des pratiques de valorisation des enseignants-chercheurs de Sciences de l'éducation pourrait se trouver dans la légitimité que ces derniers accordent aux différentes instances d'évaluation et aux valeurs qu'elles confèrent à leurs travaux. Toutefois, au regard des recherches menées dans la composante EVACAP<sup>1</sup> dans laquelle nous réalisons cette thèse, nous montrerons que cette légitimité tient moins aux stratégies des enseignants-chercheurs qu'à leur définition du métier d'universitaire. En effet, les démarches évaluatives des produits de valorisation (e.g. expertise des *referees*, instances de régulation et de certification professionnelles) s'opèrent en fonction de référentiels qui engagent des conceptions de la professionnalité et des systèmes d'exigences variables. Dans cette perspective, les pratiques de valorisation mises en œuvre touchent aux différents référentiels de compétences, d'activités et de valeurs promus par le groupe professionnel ou par son environnement social. Cette caractéristique renvoie plus largement au fait que les activités de valorisation sont primordiales pour les dynamiques des communautés professionnelles dans la mesure où elles constituent un vecteur de reconnaissance de leur « utilité », indispensable à leur existence et à leur fonctionnement (Bourdoncle, 1991). Nous soulignerons donc que l'organisation de ces pratiques pourrait être également en rapport avec les conceptions qu'ont les enseignants-chercheurs du développement professionnel universitaire de référence, défini comme un processus d'acquisition de la professionnalité caractéristique de l'exercice du métier. Dans cette logique, cette thèse nous conduira à montrer l'apport que les investigations empiriques sur les pratiques de valorisation constituent pour l'étude des liens entre les pratiques d'évaluation et les processus individuels et collectifs de développement professionnel.

Cette introduction à notre démarche de recherche souligne donc en quoi cette dernière est liée aux travaux réalisés par une équipe et produits plus largement par un champ scientifique. De ce point de vue-là, le « nous de modestie » utilisé dans cette thèse renvoie à ce que nous considérons être le caractère collectif d'une entreprise scientifique. Toutefois, un doctorat représente également une construction particulière d'un objet de recherche et un parcours individuel de formation. C'est pourquoi nous utiliserons la première personne du singulier

---

<sup>1</sup> EVACAP : Évaluation et Professionnalisation des Acteurs et des Contextes. Composante du Centre de Recherches en Éducation, Formation et Insertion de Toulouse dirigée par A. Jorro.

dans les quelques lignes qui suivent. La réalisation d'une thèse portant sur les activités des enseignants-chercheurs a constitué non seulement une formation à, par et pour la recherche, mais aussi un vecteur d'apprentissage sur le monde universitaire et de socialisation professionnels. Le caractère bénéfique de cet entrecroisement pour ma formation d'apprenti-chercheur n'a d'ailleurs pas concerné que la dimension « recherche » du métier d'enseignant-chercheur puisque mes investigations sur les pratiques de valorisation m'ont aussi conduit à m'intéresser aux pratiques d'enseignement ou à l'exercice des responsabilités professionnelles.

Il convient toutefois de souligner, à la suite de différents auteurs (Miles & Huberman, 2003), que le fait de mener une recherche sur un terrain dans lequel on est impliqué de diverses manières<sup>2</sup> entraîne aussi un certain nombre de difficultés. L'une d'entre elles résidait dans l'écueil d'une application incontrôlée de mes propres « jugements de valeur » au sujet des Sciences de l'éducation ou de la pertinence relative des différents modes de diffusion des recherches dans la discipline. Pour amoindrir les effets de ma subjectivité, notamment lors des opérations de recueil et d'interprétation des données, je me suis par conséquent livré à un travail réflexif sur mes présupposés, essayant ainsi de les « tenir à distance » grâce à leur mise au jour. Mais l'identification de mes préconceptions s'est également nourrie des pensées de chercheurs confirmés que ce soit par l'intermédiaire de leurs publications, des échanges tenus dans le cadre de l'accompagnement de cette thèse ou des séminaires de recherche. Enfin, comme je le montrerai dans les développements qui suivent, la mise en œuvre d'une démarche de recherche croisant les approches quantitative et qualitative m'a permis de trianguler les modes de confrontation au « réel » de la validité de mes analyses.

Le champ universitaire n'en constitue pas moins un terrain d'enquête et d'observation spécifique en raison de ses traits internalistes, de l'ethos professionnel d'enseignant-chercheur marqué par la valeur de « liberté académique » et du caractère concurrentiel de l'activité scientifique. Il m'a donc été parfois difficile de m'autoriser à mener une recherche ou à réaliser des investigations empiriques sur des activités rarement soumises à d'autres « regards » que celui des pairs. En ce sens, ma position d'apprenti-chercheur en Sciences de

---

<sup>2</sup> Mon implication dans le champ universitaire des Sciences de l'éducation était notamment d'ordre « institutionnel » car j'ai travaillé dans un département et une équipe de la discipline d'abord en tant qu'allocataire-moniteur et ensuite comme Attaché Temporaire d'Enseignement et de Recherche mais aussi d'ordre « subjectif » puisque j'ai élaboré mon propre système de valeurs relatif au monde scientifique en général et aux Sciences de l'éducation en particulier.

l'éducation m'a finalement semblé plutôt favorable pour mener à bien cette thèse. Le fait d'être inscrit dans la discipline qui circonscrit mon terrain d'enquête sans pour autant y avoir de forts enjeux de positionnement scientifique en tant que doctorant, a pu favoriser la participation des enseignants-chercheurs aux enquêtes. Cela aurait pu être plus malaisé si je m'étais intéressé à une autre discipline (réserve des enquêtés face au dévoilement que représentent les investigations empiriques). C'est ainsi que la plupart des enseignants-chercheurs exerçant dans l'unité de recherche où j'ai mené ce travail ont accepté d'être interviewés. De plus, cette appartenance relative au monde universitaire m'a permis d'être suffisamment familier du champ pour percevoir certains allant-de-soi<sup>3</sup> lors du déroulement des entretiens de recherche et donc de chercher à les mettre au jour.

### **Le plan de la thèse**

Notre thèse s'organise en trois parties principales. La première partie rend compte du processus de construction théorique de l'objet de recherche, sur le plan des pratiques de valorisation tout d'abord, des rapports entre ces pratiques et les démarches évaluatives caractéristiques du champ universitaire ensuite et enfin des liens entre la valorisation et le développement professionnel des enseignants-chercheurs. La seconde partie expose la problématique de recherche et les orientations épistémologiques et méthodologiques de notre démarche scientifique. La troisième partie est consacrée à l'interprétation des données empiriques.

- **La première partie : le cadre théorique de la recherche**

La première section (**chapitre 1**) de cette partie vise à analyser et à définir le processus de complexification et de diversification des pratiques de valorisation des travaux de recherche. Nous analyserons tout d'abord les conditions institutionnelles d'émergence des politiques incitatives nationales et européennes en matière de valorisation au cours des années 1990 et leurs incidences sur le fonctionnement du monde scientifique. Nous préciserons ensuite notre approche conceptuelle de la notion de « pratiques de valorisation » en nous appuyant sur des travaux de recherche consacrés au métier et aux activités des universitaires. Ce travail nous conduira à définir les caractéristiques des trois modes majeurs de valorisation scientifique,

---

<sup>3</sup> Je pense par exemple aux évidences « partagées » concernant les médiocres conditions d'exercice du métier d'universitaire (état des amphithéâtres, exigüité des bureaux) ou au sujet des valeurs attribuées par la communauté de pairs à certains types de publication (revues scientifique, revues professionnelles, « revues grand public »).

pédagogique et sociale de la recherche en sciences humaines. Enfin, dans une perspective plus explicative, nous verrons en quoi les travaux de philosophie et histoire des sciences et de sociologie des sciences contribuent à expliquer la complexité de ces pratiques. Nous concluons ce premier chapitre en précisant néanmoins qu'au regard des spécificités épistémologiques des Sciences de l'éducation, ces approches théoriques ne permettent pas de dégager complètement les logiques d'explication et de compréhension des investissements des universitaires de la discipline dans des modes particuliers de valorisation de leurs travaux.

Nous montrerons dans le chapitre suivant (**chapitre 2**) que la mise en œuvre des activités de valorisation peut être liée aux démarches évaluatives caractéristiques du monde universitaire et aux effets variables d'attribution de « plus-valeur » qu'elles produisent. Après avoir développé notre approche conceptuelle de l'évaluation et de la valorisation dans une première section, nous soulignerons en effet que les pratiques de valorisation sont de plus en plus objectivées dans des évaluations institutionnelles de l'enseignement supérieur dans une deuxième section. Ce type d'évaluation des activités des chercheurs et des laboratoires s'inscrit dans de nouveaux modes de management public de la recherche et de l'enseignement supérieur et pourrait établir là-aussi une forme d'incitation institutionnelle « par l'aval » à la diversification des modes de valorisation (e.g. indicateurs de performance correspondants à la Loi Organique relative aux Lois de Finance). Mais nous soulignerons surtout dans une troisième partie que ces démarches évaluatives externes redoublent progressivement les modes de régulation de la qualité des travaux et des activités des enseignants-chercheurs par les pairs. Nous verrons que les transformations croisées de ces processus évaluatifs et des référentiels du métier qu'ils promeuvent en matière de valorisation ne sont pas sans incidence sur le développement professionnel universitaire.

Nous allons en effet montrer que les pratiques de valorisation occupent une place singulière dans les dynamiques de développement professionnel des enseignants-chercheurs au cours du dernier chapitre de cette partie (**chapitre 3**). Pour ce faire, nous préciserons dans un premier temps notre approche conceptuelle de ce processus en insistant sur le fait que ce dernier implique des démarches évaluatives de certification et de légitimation de la professionnalité au sein des groupes professionnels. Nous verrons par conséquent dans un second temps que les compétences et les valeurs requises par les pratiques de valorisation constituent des éléments clefs du développement de la professionnalité d'enseignant-

chercheur dans la mesure où elles permettent précisément aux universitaires d'obtenir cette reconnaissance professionnelle. Du point de vue de la communauté de pairs, nous soulignerons également que la définition et la régulation des activités professionnelles légitimes en matière de valorisation sont capitales puisqu'elles touchent à la poursuite de la reconnaissance collective. Pour finir, nous montrerons dans un troisième temps que les divers modes de diffusion et de transmission des travaux de recherche exigent des compétences et savoir-faire pluriels. En ce sens, nous nous interrogerons au sujet des liens existant entre ces différentes pratiques et l'hétérogénéité des formes de « réalisation » professionnelle dans l'enseignement supérieur.

- **La seconde partie** : la problématique et le cadre épistémologique et méthodologique de la démarche de recherche

Le premier chapitre de cette partie (**chapitre 4**) vise à rassembler les références théoriques mobilisées et les questionnements scientifiques abordés afin d'exposer plus formellement la problématique de la recherche et le système d'hypothèses qui en découle. Nous préciserons tout d'abord le cadre théorique d'analyse des pratiques de valorisation. Ceci nous conduira à formuler l'hypothèse d'existence selon laquelle les pratiques déclarées de valorisation des travaux de recherche des enseignants-chercheurs de Sciences de l'éducation s'organisent autour de trois modes possibles de valorisation scientifique, pédagogique et sociale. Dans une visée compréhensive et explicative, nous définirons ensuite le modèle d'analyse de la diversité de ces pratiques en fonction des conceptions des universitaires sur la recherche en éducation et la légitimité de ses différents modes de diffusion et en fonction de leur point de vue sur le métier d'enseignant-chercheur. Ceci nous amènera à formuler l'hypothèse générale de la recherche affirmant que les pratiques déclarées de valorisation des travaux des enseignants-chercheurs de la discipline sont liées à leur propre évaluation des modes de valorisation et à leur figure de développement professionnel de référence.

Le chapitre suivant (**chapitre 5**) détaille les principes épistémologiques de la recherche et les orientations méthodologiques qui en ont résulté. Nous montrerons dans un premier temps que la démarche de recherche repose sur l'articulation des approches quantitative et qualitative afin de parvenir à une meilleure compréhension de l'objet et en saisir toute la complexité. Après avoir présenté la méthode retenue pour construire l'échantillon d'enseignants-chercheurs visé par les investigations empiriques dans un second temps, nous rendrons compte de la conception du dispositif de recueil des données par questionnaire et par



entretien de recherche dans un troisième temps. Nous préciserons ensuite les conditions de réalisation des enquêtes et les procédures d'analyse des données mises en œuvre dans une quatrième section. Pour finir, nous spécifierons les caractéristiques sociobiographiques et professionnelles des universitaires ayant participé aux deux enquêtes.

- **La troisième partie** : l'interprétation des données d'enquête et les apports heuristiques de la recherche

Le premier chapitre de cette dernière partie (**chapitre 6**) est consacré aux interprétations des résultats obtenus par le traitement des informations collectées. Ce chapitre de la thèse représente donc le processus de confrontation au « réel » du modèle descriptif et explicatif de l'existence et de la diversité des pratiques de valorisation. En nous appuyant sur une analyse statistique des réponses obtenues au questionnaire de recherche, nous décrivons dans un premier temps la « réalité » empirique de notre hypothèse d'existence des modes de valorisation scientifique, pédagogique et sociale de la recherche en Sciences de l'éducation. Nous soulignerons notamment que ces trois modes de valorisation sont professionnellement investis par les enseignants-chercheurs de la discipline et qu'il existe également des formes possibles d'entrecroisement de ces pratiques dans cette communauté scientifique. Dans un second temps, nous rendrons compte du travail interprétatif des résultats produits par l'analyse de contenu des entretiens qui sera mis en perspective avec l'hypothèse de recherche générale. Cette section vise donc à comprendre et à expliquer la diversité des pratiques déclarées de valorisation des enseignants-chercheurs en fonction de leurs points de vue sur le développement professionnel universitaire et de leur évaluation de la valorisation de la recherche en Sciences de l'éducation. Pour ce faire, nous montrerons que les indicateurs relatifs aux trois concepts de valorisation, d'évaluation et de développement professionnel sont en relation dans les discours des universitaires. Nous mettrons ainsi empiriquement au jour cinq configurations discursives différentes qui se caractérisent par des orientations spécifiques en matière de valorisation des travaux, l'attribution d'un rôle particulier à la recherche en Sciences de l'éducation et à sa diffusion, et une définition singulière du développement des savoirs, des compétences et des valeurs requis par le métier d'universitaire.

L'ultime chapitre de la thèse (**chapitre 7**) propose un bilan des investigations empiriques réalisées et une discussion des apports heuristiques de cette recherche. La première section expose les traits saillants des trois principaux modes de valorisation de la recherche en

Sciences de l'éducation mis en évidence par l'analyse des réponses obtenues au questionnaire. Cette section se termine par une réflexion sur les conditions de confirmation et de validation de notre hypothèse d'existence. La seconde section récapitule les caractéristiques des cinq agencements discursifs de pratiques de diffusion des travaux, de points de vue sur l'évaluation de la valorisation dans les Sciences de l'éducation et de conceptions du développement professionnel universitaire construits à partir de l'analyse thématique des entretiens. Pour finir, nous nous interrogerons sur les conditions de validité de ce modèle d'analyse des pratiques de valorisation matérialisé par l'hypothèse de recherche générale. La troisième section vise à condenser les apports de la recherche concernant la connaissance du métier d'enseignant-chercheur et plus particulièrement des pratiques de diffusion de la recherche. Nous soulignerons la diversité des figures de développement professionnel en matière de valorisation et le rôle capital des dispositifs d'évaluation propres à la communauté de pairs pour réguler la transmission et l'évolution de la professionnalité universitaire. Enfin, la dernière section portera plus largement sur l'intérêt des travaux sur les pratiques de valorisation pour mieux comprendre les liens entre les processus d'évaluation et de développement professionnel. Nous verrons en particulier que l'identification des activités, valeurs et compétences relatives à la valorisation et la caractérisation de leur place au sein des systèmes d'exigence des métiers conduisent à une meilleure intelligibilité des effets « organisateurs » et « contributeurs » des évaluations sur les dynamiques de développement professionnel.

# **PREMIÈRE PARTIE**

-

## **LE CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE**

Chapitre 1. La valorisation de la recherche : enjeu institutionnel et pratiques scientifiques

Chapitre 2. L'objectivation croissante des pratiques de valorisation dans les évaluations de l'enseignement supérieur et de la recherche

Chapitre 3. La valorisation au cœur des dynamiques professionnelles des universitaires

## CHAPITRE 1. LA VALORISATION DE LA RECHERCHE : ENJEU INSTITUTIONNEL ET PRATIQUES SCIENTIFIQUES

Dans un célèbre ouvrage intitulé « *The New Production of Knowledge : the dynamics of science and research in contemporary societies* » des spécialistes des politiques scientifiques dirigés par Gibbons (1994) analysent l'évolution du fonctionnement de la recherche au niveau international. Selon ces derniers, la deuxième moitié du XXe siècle se caractériserait par le déclin du système d'élaboration des connaissances organisé autour des universités et des disciplines que Gibbons et ses collaborateurs désignent par le « mode 1 » de production des savoirs. Ce « mode 1 » est notamment défini par l'indépendance de la recherche vis-à-vis des contingences sociales et économiques et le contrôle des frontières entre activités scientifiques et non scientifiques par les chercheurs eux-mêmes. Dans le « mode 1 » de fonctionnement de la recherche, la qualité des travaux des enseignants-chercheurs est essentiellement attribuée par les pairs (revues scientifiques, comités de recrutements, jurys de prix scientifiques) selon des critères académiques de validité et de pertinence (*Ibid.*). A l'opposé, la science se développerait depuis les années 1950 selon le « mode 2 » qui est caractérisé par l'affaiblissement du rôle des universités, la croissance des recherches interdisciplinaires et « *l'atrophie du contrôle des scientifiques sur la direction et le contenu des programmes de recherche* » (Shinn, 2002 : 21). Dans ce « mode 2 », les recherches seraient centrées sur les problèmes définis par l'industrie et les pouvoirs publics et les savoirs seraient également produits hors des universités. En conséquence, la reconnaissance de la qualité et de l'intérêt des travaux ne serait plus seulement d'ordre scientifique mais également d'ordres politique, social et commercial.

Cette analyse a fait l'objet de nombreuses critiques (Shinn & Ragouet, 2005) mais elle permet néanmoins de rendre compte de la diversité des possibilités de valorisation des travaux de recherche. En effet, cette thèse affirme le passage d'un type de valorisation essentiellement scientifique à travers la production de savoirs certifiés par les pairs (mode 1) à des pratiques de valorisation diverses incluant la reconnaissance de l'utilité sociale et économique la recherche (mode 2). Il convient néanmoins de souligner que peu de données empiriques viennent étayer cette thèse d'une part et que les spécificités nationales, historiques et disciplinaires des systèmes de recherche ne sont pas pris en considération d'autre part (Pestre, 1997).

Contrairement à cette perspective englobante qui « infère » les évolutions des pratiques « effectives » des chercheurs à partir d'une mise en évidence des transformations du contexte scientifique, nous pensons que l'un des buts de notre recherche doit être précisément d'appréhender et d'analyser la complexité des pratiques des enseignants-chercheurs français. Ainsi, nous devons pouvoir rendre compte de la simultanéité possible de différents modes de valorisation scientifique, sociale ou pédagogique de la recherche tout en situant ces pratiques dans un cadre disciplinaire et dans le contexte évolutif de l'enseignement supérieur.

Dans une première section nous retracerons tout d'abord succinctement l'émergence récente de la valorisation comme problématique sociopolitique et institutionnelle pour les systèmes de recherche, en tentant de comprendre les raisons qui expliquent cette préoccupation actuelle. Nous analyserons ensuite les différentes définitions données à cette notion dans la littérature institutionnelle dont nous soulignerons le caractère incitatif en matière de valorisation économique et sociale. Ceci nous amènera à mettre en perspective les principaux éléments de controverse sur les effets attribués au développement de la valorisation sur la recherche scientifique et sur l'enseignement supérieur.

La seconde partie nous conduira à dessiner les contours des pratiques de valorisation. Dans un premier temps, nous analyserons les pratiques professionnelles déclarées des enseignants-chercheurs concernant la valorisation de la recherche. Dans un deuxième temps, nous mettrons en évidence les liens qui existent entre l'organisation des activités de travaux des universitaires et la valorisation personnelle de ces activités. Enfin, nous décrirons les différents modes de valorisation à l'œuvre.

La troisième section mettra en exergue notre objectif de rendre compte et de décrire la diversité et la complexité des pratiques de valorisation dans un contexte disciplinaire particulier : les Sciences de l'éducation. Nous montrerons tout d'abord que la définition de la notion de « valorisation » est fortement induite par la perspective épistémologique dans lequel est ancré le point de vue du chercheur. Nous analyserons ensuite la contribution des travaux sociologiques portant sur les pratiques réelles des universitaires pour conceptualiser la notion de valorisation et soulever les enjeux scientifiques auxquels souhaite répondre notre recherche. Enfin, nous précisons comment la spécificité épistémologique des Sciences de l'éducation contribue à complexifier les processus de valorisation des travaux de la discipline.

## **1.1. L'émergence d'un enjeu de valorisation de la recherche**

Dans la seconde moitié du XXe siècle, les enseignants-chercheurs français ont connu une diversification de leurs missions. Ainsi, la Loi 12 novembre 1968 (dite Loi Edgar Faure) a adjoint des activités d'administration et de gestion des universités, de diffusion des connaissances et de liaison avec l'environnement économique, social et culturel, à leurs activités d'enseignement et de recherche. Moins de deux décennies plus tard, une nouvelle loi sur l'enseignement supérieur comportait une exigence en matière de valorisation des résultats de la recherche publique (Loi du 26 janvier 1984, article 4). La valorisation des recherches menées dans les universités est cependant apparue plus récemment à l'ordre du jour des agendas gouvernementaux et institutionnels de nombreux pays de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques.

### **1.1.1. La valorisation : une préoccupation sociopolitique récente**

Depuis le milieu des années 1990, de nombreux séminaires, conférences ou rapports publics ont ainsi été consacrés à cette question en France. A partir de 1997, les rapports du Comité National d'Évaluation des Établissements Publics à caractère Scientifique Culturel et Professionnel comprennent ainsi un chapitre concernant les activités de valorisation développées par les universités. La Conférence des Présidents d'Université et le Réseau CURIE<sup>1</sup> ont édité en 1999 le « *Mémento de la valorisation* » tandis que, peu après, les Éditions de la Vie Universitaire éditaient un guide intitulé « *La valorisation de la recherche* » à destination des acteurs de l'enseignement supérieur (Catin, 2000).

Le rapport de la mission sur la technologie et l'innovation dirigée par Guillaume (1998) symbolise plus encore le fait que la valorisation est devenue une préoccupation majeure pour les acteurs politiques et institutionnels des systèmes de recherche et d'enseignement supérieur. En effet, ce rapport a été suivi d'une loi sur l'innovation et la recherche (n° 99-587, 12 juillet 1999) qui encourage les universités à valoriser les travaux des enseignants-chercheurs. Pour y parvenir, cette loi facilite notamment les procédures de création d'entreprises, de dépôt de brevets, de commercialisation des produits de leur recherche. Il faut d'ailleurs noter que la valorisation y est principalement appréhendée sous l'angle des rapports entre la recherche et le monde économique, précisant par-là même la notion de valorisation inscrite pourtant dans la loi depuis les années 1980. Il est vrai que selon le rapport qui a

---

<sup>1</sup> Fondé en 1991, le réseau CURIE (Coopération des structures Universitaires de Relations Industrielles et Économiques) est une association qui rassemble les différents acteurs intervenant dans la valorisation de la Recherche Publique. Il regroupe plus de 130 institutions.

inspiré la loi sur l'innovation, l'enjeu essentiel de la réforme consistait à favoriser la transformation des recherches menées dans les universités et les organismes français en applications concrètes, industrielles ou commercialisables (Guillaume, 1998 : 22-23). Cette prise de position reposait sur une comparaison avec le modèle des États-Unis<sup>2</sup> où les résultats de transferts technologiques étaient jugés « *spectaculaires* » (*Ibid.* : 37).

Sur un plan international, l'émergence de ce discours institutionnel sur la valorisation de la recherche universitaire s'inscrit dans le cadre des politiques orientées vers l'économie de la connaissance (OCDE, 1996). C'est ce que montre le nombre de textes institutionnels sur la valorisation produits récemment par l'Union Européenne ou l'Organisation de Coopération et Développement Économiques (voir 1.1.2). En effet, la valorisation y désigne notamment les activités de transfert des travaux menées dans les universités vers les entreprises ou vers le champ social, au-delà de la seule communauté scientifique. Mais cette perspective politique explique aussi pourquoi le terme de valorisation y est moins employé que l'expression de « commercialisation de la recherche publique » qui concerne plutôt l'exploitation des résultats de recherche dans le monde industriel (Commission Européenne, 2003a).

Cependant, la baisse ou la stagnation des financements publics de la recherche a également poussé les universités et leurs laboratoires à rechercher dans leur environnement économique et social de nouvelles ressources économiques pour développer les travaux des équipes (Musselin, 2001). Parvenir à valoriser des travaux auprès des ministères ou des organismes de tutelles mais aussi des collectivités territoriales ou des entreprises régionales est donc là aussi devenu un objectif décisif pour de nombreuses universités et équipes de recherche afin d'obtenir des financements. Un discours politique et institutionnel incitatif a donc été produit en direction des champs économiques et sociaux mais aussi en direction des enseignants-chercheurs sur les nouvelles formes de reconnaissance conférées aux travaux de recherche par la croissance des relations recherche-environnement (Comité National d'Évaluation, 1999). Afin d'encourager les chercheurs à valoriser leurs recherches hors du seul champ scientifique, différents rapports publics ont ainsi plaidé pour une meilleure intégration de ces activités dans la définition de leurs tâches officielles et dans le déroulement de leur carrière (rapport Belloc, 2003). Sur un plan européen, la Commission Européenne (2003b : 21) plaide pour

---

<sup>2</sup> Dès 1980, le « *Bayh-Dole University and Small Business Patent Procedure Act* » visait à favoriser l'exploitation des droits liés à la protection de la propriété intellectuelle par les universités américaines. Des études empiriques montrent d'ailleurs que l'impact de cette loi sur la commercialisation des résultats de la recherche universitaire semble surestimé (Malissard, Gingras & Gemme, 2003).

l'incorporation d'autres indicateurs<sup>3</sup> que les publications scientifiques dans les évaluations des activités des enseignants-chercheurs afin de ne pas « *décourager les chercheurs de mener des activités comme la valorisation des résultats de la recherche* ».

Les pratiques auxquelles le terme « valorisation » fait référence sont très variables. L'usage polysémique de cette notion se multiplie tandis que la complexité des processus de valorisation de la recherche s'accroît, par exemple sur les plans de l'économie de la science et du droit de la propriété intellectuelle. Or, nous pensons que l'analyse des discours incitatifs ou d'encouragement à la valorisation des enseignants-chercheurs est importante car ceux-ci participent à l'organisation des opinions et des prises de position de ces derniers : ainsi d'après les travaux de Vavakova (1999, citée par Milot, 2005 : 30), la plupart des chercheurs français considèreraient l'emploi du terme « valorisation » dans les textes de loi comme un euphémisme<sup>4</sup> pour parler de « commercialisation ». De ce fait, nous analyserons brièvement les principales définitions données à la notion de « valorisation » dans quelques textes politiques et institutionnels majeurs sur cette question dans la partie suivante.

### **1.1.2. La notion de valorisation dans des discours d'ordre institutionnel**

En 1999, la Conférence des Présidents d'Université et le Réseau CURIE relevaient que la mise en œuvre des activités de valorisation recouvrait en France<sup>5</sup> des réalités diverses et parfois contradictoires d'un établissement à l'autre. D'après le Comité National d'Évaluation (1999 : 9) « valoriser » la recherche signifie « *rendre utilisables ou commercialiser les résultats, les connaissances et les compétences de la recherche* ». Cette définition a notamment pour intérêt d'être l'une des premières qui a été proposée. Toutefois, elle tend à borner l'horizon des activités de valorisation entre valeurs d'utilité et valeurs commerciales ou valeurs d'échange. Or, certains discours institutionnels dépassent pourtant cette simple distinction. La diffusion vers le grand public des résultats de recherche est ainsi obligatoire dans le cadre des programmes communautaires Leonardo da Vinci de la Commission Européenne. Plus largement le « *Mémento* » sur la valorisation définit cette dernière comme

---

<sup>3</sup> Ces indicateurs seraient notamment (*Ibid.* : 20) : « *les programmes informatiques, les prix scientifiques, les exposés lors de conférences(...), les nominations professionnelles, les activités d'enseignement, (...) la gestion de la recherche, les revenus résultant de la recherche et, dans une moindre mesure, les brevets, les licences et les activités d'essaimage* ».

<sup>4</sup> Sans euphémisme, Le Moëne (1994 : 5-6) considère, de son côté, que la réalisation de recherches opérationnelles relevant de ce que nous appelons « la valorisation sociale de la recherche » constitue « *une option épistémologique lourde (...) rabaissant les sciences sociales au social engineering* » risquant d'entraîner une « *dégradation instrumentale des disciplines* ».

<sup>5</sup> Dans la majorité de la littérature anglo-saxonne des pays de l'OCDE, on trouve préférentiellement l'expression de « commercialisation des résultats de la recherche universitaire », bien que cette dernière ne soit qu'une des formes possibles de valorisation.



le fait de « *donner aux produits matériels ou immatériels, que constituent ces résultats une valeur ajoutée* »... au sens où elle va contribuer au développement économique en termes financiers ou en termes d'emplois créés (Conférence des Présidents d'Université et Réseau CURIE, 1999 : 9).

La lecture des textes de la Commission Européenne montre que ceux-ci promeuvent largement le mode de valorisation *économique* des travaux issus de « l'espace européen de la recherche et de l'innovation » à travers l'exploitation commerciale des résultats. Ceci en accord avec la stratégie de Lisbonne (Conseil européen de Lisbonne, 2000) adoptée par l'Union Européenne. Ainsi, de nombreuses communications ou publications de l'Union Européenne (2006b) sont centrées sur les transferts d'innovations technologiques ou organisationnelles et des compétences appropriées (mobilité des chercheurs et formation d'étudiants). Ces discours insistent également sur la nécessité de multiplier la création d'entreprises innovantes par les chercheurs (*spin-offs* universitaires). Dans cette perspective, l'Union Européenne (2006a) encourage d'ailleurs le développement de l'*entrepreneurship* universitaire notamment en direction des futurs chercheurs<sup>6</sup>.

Toutefois, si le discours sur la valorisation de l'Union Européenne fait essentiellement référence à la valorisation économique de la recherche, celui-ci est loin d'être univoque<sup>7</sup>. Le « *plan de valorisation* » constitue depuis 2004 un critère de sélection des projets relevant des programmes Leonardo da Vinci développés par la Commission Européenne. En amont des projets, ce plan détermine notamment ses possibilités d'impact sur les systèmes de formation et il identifie des publics cibles et les stratégies de diffusion appropriées : « *La valorisation peut être définie comme le processus de diffusion et d'exploitation de résultats de projets dans le but d'en optimiser la valeur, d'en renforcer l'impact et de les intégrer dans les systèmes et les pratiques de formation* » (Agence Socrates-Leonardo da Vinci, non daté). Les programmes Leonardo se caractérisent donc par un double souci de valorisation des projets de recherche financés, tant sur le plan de l'exploitation (éventuellement commerciale) des résultats des projets au niveau des systèmes de formation professionnelle (produit de formation, innovation pédagogique) que sur le plan de la diffusion de ces résultats vers le

---

<sup>6</sup> Voir par exemple le « *Guide de bonnes pratiques* » intitulé : « *Vers la création d'une culture entrepreneuriale. Promouvoir des attitudes et des compétences entrepreneuriales au travers de l'éducation* » publié par la Commission Européenne (2004).

<sup>7</sup> Cette hétérogénéité des discours de l'UE sur la valorisation s'inscrirait toutefois dans une *doxa* européenne construite autour des notions « d'économie de la connaissance » et « d'esprit d'entreprise des chercheurs » (Lamy, 2005).

grand public (e.g. obligation de création d'un site Web), ce qui relève plus précisément de la valorisation *sociale* de la recherche.

La « valorisation » est donc un terme générique qui englobe toutes les pratiques qui visent à conférer aux travaux de recherche des valeurs ajoutées de nature différente. Cependant, les pratiques de valorisation visent principalement à octroyer des *valeurs économiques* et, dans une moindre mesure, des *valeurs sociales* à la recherche. De plus, il convient de préciser que la définition de la « valorisation » a été initialement forgée par référence au modèle linéaire de l'application technologique ou du transfert de savoir-faire issus de recherches fondamentales en sciences de la matière dans le monde industriel. Mais nous pensons que la notion de « valorisation » permet néanmoins de dépasser cette « *division séquentielle des tâches* » (Pollak *et al.*, 1984 : 2) particulièrement peu adaptée à l'intrication croissante des champs scientifiques et non scientifiques. En effet, cette notion permet de prendre en considération l'ensemble des interactions entre ces champs qui existent parfois dès l'amont des recherches : pratiques d'intéressement de commanditaires potentiels par des chercheurs, construction de réseaux sociotechniques associant des laboratoires de recherche, des pouvoirs publics ou des associations. De plus, nous pensons que l'un des principaux intérêts de la notion de valorisation est qu'elle concerne l'ensemble des recherches scientifiques. Contrairement aux discours touchant aux transferts d'innovations ou à la recherche technologique, celle-ci ne se limite pas aux travaux des disciplines de sciences de la vie et de la matière. Enfin, l'utilisation de la notion de « valorisation » permet ne pas se restreindre aux pratiques qui ont des objectifs économiques par rapport au concept de « commercialisation » des résultats de la recherche. En ce sens, la diversité des activités pouvant relever de la « valorisation » rend complexe l'analyse de ces processus, d'autant plus que les différents modes de valorisation ne sont pas exclusifs les uns des autres. Nous y reviendrons dans la section 1.2.3 au cours duquel nous préciserons les notions de valorisation économique et sociale de la recherche.

Les discours politiques sont donc essentiellement centrés sur deux modes de valorisation de la recherche : la poursuite de valeurs ajoutées, économique et sociale. Or, si l'on entend par valorisation l'ensemble des pratiques mises en œuvre par les universitaires pour obtenir une reconnaissance de leurs activités et conférer à leurs travaux de recherche une valeur ajoutée, il nous semble nécessaire de considérer deux autres types de valorisation en raison de leur antériorité historique et de leur importance professionnelle : la valorisation scientifique qui prend effet aux moyens de la diffusion des travaux en direction des pairs (articles, ouvrages et colloques) et la valorisation pédagogique qui renvoie au modèle universitaire humboldtien

associant création et transmission des savoirs dans un lieu unique de formation (partie 1.2.3). Néanmoins, si le développement de l'importance de la valorisation scientifique dans le pilotage de la recherche et les tâches des enseignants-chercheurs et si l'institutionnalisation de la valorisation socioéconomique représentent un enjeu croissant pour les acteurs de la recherche, il faut aussi remarquer que plusieurs auteurs adoptent une perspective plus critique pour analyser ces deux mouvements. En conséquence, la section suivante s'attachera à mettre en exergue les principaux effets attribués aux pratiques de valorisation économique et sociale de la recherche sur la science, l'enseignement supérieur et les activités des universitaires.

### **1.1.3. L'incidence des nouveaux modes de valorisation sur la recherche**

De nombreux auteurs ont montré que la valorisation sociale et économique est une dimension majeure de la science « se faisant » puisqu'elle permet notamment d'obtenir les ressources nécessaires à sa mise en œuvre (Latour, 1995). L'histoire des sciences a par exemple montré combien le développement de certaines disciplines telles que la génétique ou la recherche biomédicale est lié aux avancées des technologies et des instruments d'observation (Shinn & Ragouet, 2005). Plus prosaïquement, certains chercheurs voient dans ces nouveaux modes de valorisation un moyen facilitant la création d'un marché pour les *idées* ou les concepts dans une société de la connaissance (Murray & Stern, 2005). Pour autant, la valorisation économique de la recherche apparaît comme une remise en question de l'autonomie du champ scientifique et une entrave à la libre diffusion des savoirs dans différents travaux : dans un ouvrage critique intitulé « *La Crise de l'Université française* », Oblin et Vassort (2006 : 30) définissent le système de valorisation du savoir comme « *totalelement aliéné aux conjectures économiques dominantes* ». Ces points de vue peuvent être rapprochés des normes de fonctionnement et des valeurs de la communauté scientifique identifiées par Merton (1973) : l'universalisme, le communalisme, le désintéret, le scepticisme organisé. Ces normes constitueraient pour Merton *l'ethos* de la science et guideraient les pratiques des chercheurs. Peuvent-elles s'accommoder avec des pratiques marchandes et des logiques d'appropriation des savoirs ? Aux États-Unis, de nombreux travaux de recherche sont ainsi consacrés à l'analyse économétrique des effets de l'expansion de la protection de la propriété intellectuelle et de l'intéressement financier<sup>8</sup> des enseignants-

---

<sup>8</sup> Parmi les effets non attendus de ces politiques, on citera l'exemple du conflit entre les représentants de l'Université Laval (Canada), les professeurs et ... les étudiants concernant le partage des éventuels profits générés par la commercialisation des recherches (voir : <http://www.voir.ca/actualite/actualite.aspx?iIDArticle=44543>, téléchargé le 07/11/2006).

chercheurs sur la production et la diffusion publique des travaux (*anti-commons debate*) (Murray & Stern, 2005).

L'analyse des incidences de la valorisation nous semble cependant plus complexe dans la mesure où le mode de valorisation sociale répond également à des objectifs de diffusion sociétale des savoirs produits par la communauté scientifique qui dépassent les enjeux financiers précités. En ce sens, les pratiques de vulgarisation de la recherche ou de transfert de savoir-faire peuvent s'inscrire dans des visées de contribution à l'élévation de la culture scientifique ou à la résolution de problématiques sociales. Mais plus encore, certains chercheurs promeuvent ces « nouveaux » modes de valorisation dans la mesure où ils conduisent les scientifiques à développer ou renouveler leurs objets de recherche aux contacts des problématiques techniques ou sociales : pour Callon, Lascoumes et Barthe (2001), l'intensification des relations entre experts et profanes dans des « *collectifs de recherche* » et des « *forums hybrides* » permettrait à la science de prendre en compte et de saisir la complexité des problématiques en jeu et d'un point de vue politique, de contribuer à enrichir la démocratie. En ce sens, le développement des interactions science-société pourrait signifier la prise en compte croissante de « *critère(s) probatoire(s) qui émanerai(ent) d'un autre site que celui de la communauté scientifique* » (Bedin, 1994 : 183), ce qui nécessite de réfléchir à l'ajustement de ces critères (utilité sociale, pertinence par rapport au problème posé) avec les exigences reconnues de la preuve scientifique (*Ibid.* : 184).

Mais les possibles écueils « épistémologiques » d'une recherche en Sciences Humaines trop occupée par la valorisation sociale sont mis en exergue de manière récurrente (Polanyi, 1989 ; de Montlibert, 2004 ; Gould, 2006). Ainsi, Godelier (1982) souligne dès les années 1980, que la dépendance aux financements externes de certaines disciplines de recherche<sup>9</sup> rend difficile l'adoption de la posture critique nécessaire à la production de savoirs et pourrait entraîner l'affaiblissement de ces dernières. Isambert-Jamati (*in* Carraz, 1983) insiste sur le fait que la recherche commanditée peut valoriser les chercheurs puisque ceux-ci peuvent se prévaloir d'une utilité sociale mais peut également entraîner une diminution de la qualité scientifique des travaux dans la mesure où elle favorise le développement d'une « littérature

---

<sup>9</sup> Plus encore, Godelier (*Ibid.* : 20) insiste sur les risques d'une « *déqualification professionnelle* » des enseignants-chercheurs engagés dans la course aux contrats de recherche.

grise » non soumise au travail critique des pairs<sup>10</sup> et parfois difficile d'accès (e.g. documents de travail, rapports de recherche à diffusion restreinte).

Toutefois, une analyse historique succincte montre que dès la fin du XIXe siècle, la valorisation économique et sociale des travaux de recherche était relativement développée : de nombreux universitaires élaboraient des projets et des travaux de recherche intéressants notamment les entreprises ou les collectivités afin d'obtenir de nouvelles sources de financements (Charle, 1994 ; Olivier-Utard : 2003). Or, ces pratiques de valorisation des travaux de recherche fréquentes avant la Deuxième Guerre mondiale ont été quelque peu éclipsées par les investissements massifs des États dans les Universités durant la période des Trente Glorieuses (Gingras, 2004). De nombreuses donations privées ou de collectivités locales (municipalité, département) finançaient dès 1900 des chaires de sciences appliquées tandis que des facultés de « sciences exactes » créaient des instituts de recherche en partenariat avec les milieux industriels régionaux.

Si nous disposons de peu de travaux pour les Sciences Humaines et Sociales (cf. Tome II, annexe 1), le début du XXe siècle voit la création d'instituts tels que ceux de phonétique et de psychologie à Paris (Charle, 1985) et le développement de nombreux mouvements de vulgarisation (Raichvarg & Jacques, 1991). Ceci pourrait également traduire le fait que la valorisation est liée à l'évolution des conceptions épistémologiques de la recherche et l'émergence de disciplines et de travaux ayant pour objet des problématiques externes au champ scientifique. Ainsi, l'institutionnalisation d'une discipline de recherche telle que les Sciences de l'éducation en 1967 souligne par-là même une spécificité « épistémologique » provenant de son adossement à un champ de pratiques sociales. En ce sens, la question de la diffusion et de l'utilisation des travaux menés par les enseignants-chercheurs d'une discipline ayant pour objectif « *d'élaborer des connaissances (...) susceptibles d'avoir des incidences pratiques dans le champ de l'éducation* » (Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Éducation, 1993 : 35) se poserait donc singulièrement. Pour Debesse (1976), qui a participé à la fondation de cette discipline, la nécessité de la valorisation sociale et pédagogique des recherches en éducation constitue d'ailleurs les Sciences de l'éducation comme des sciences appliquées. Il n'en reste pas moins qu'un débat persiste concernant le bien-fondé de la valorisation sociale des savoirs produits ou concernant les moyens de produire des effets cognitifs et pragmatiques sur les acteurs et les systèmes éducatifs

---

<sup>10</sup> Il faut cependant reconnaître qu'à l'opposé des revues à comité de lecture, la publication d'un ouvrage ne bénéficie pas toujours d'un travail critique des pairs préalable, même s'il se caractérise par une diffusion plus large que les rapports de recherche.

(Vanhulle & Lenoir 2005). Ainsi, Amade-Escot et Sensévy (2002) insistent sur la préservation, parfois difficile, de l'autonomie des chercheurs dans la définition des thèmes et des objets de leurs travaux de recherche y compris dans le cas où ces derniers répondent à des demandes sociales.

Au-delà d'une simple opposition entre des modes de valorisation plus ou moins légitimes ou plus ou moins légitimés, nous pensons donc que la valorisation doit être étudiée dans toute sa complexité. Cette complexité concerne notamment le fait de prendre en compte les différents modes de valorisation possibles des travaux de recherche. De plus, notre posture épistémologique n'est pas une position de principe tendant à minimiser ou amplifier *a priori* les éventuels effets positifs ou négatifs engendrés par un développement et une diversification des différents modes de valorisation des travaux des enseignants-chercheurs. Il s'agit d'une posture de recherche tendant à replacer ces pratiques dans leur contexte social, politique, historique et disciplinaire afin de pouvoir analyser leurs conséquences sur les activités des enseignants-chercheurs. Cependant, nous avons commencé à circonscrire notre objet de recherche sur la base de textes prescripteurs (lois et règlements), incitatifs (publications de l'Union Européenne, rapports publics,...) ou historiques qui nous ont permis de préciser les contours des modes de valorisation. Néanmoins, comme l'ont exposé de nombreuses recherches en sociologie, en psychologie ou en ergonomie du travail (Pastré, 2002), ces premières analyses ne nous autorisent pas à en déduire le « travail réel » de valorisation mené par les enseignants-chercheurs, pas plus qu'elles ne nous autorisent à en expliquer la réalité actuelle. Nous allons donc exposer les apports de différentes recherches descriptives menées sur le travail des enseignants-chercheurs dans le chapitre suivant.

## **1.2. La notion de valorisation dans les travaux de recherche**

Depuis les années 1990, l'enseignement supérieur français est devenu un objet d'étude fécond (Coulon *et al.*, 2004 : 11). Cependant, si de nombreuses études sont consacrées aux étudiants (Coulon, 1997 ; Trinquier & Clanet, 2001) ou aux universités (Musselin, 2001), peu de recherches s'intéressent aux enseignants-chercheurs d'après Coulon *et al.* (*Ibid.*). Contrairement aux niveaux d'enseignement primaire et secondaire, les pratiques des enseignants du supérieur constituent donc un champ de recherche peu exploré en Sciences de l'éducation (Bru, 2004). Ceci pourrait s'expliquer notamment par la difficulté que représente le fait de mener une recherche sur un objet dans lequel le chercheur se trouve lui-même impliqué, ce d'autant plus que le champ universitaire est un univers professionnel

concurrentiel dans lequel les acteurs sont susceptibles de résister au dévoilement des pratiques.

Nous allons donc présenter une série de recherches qui ont pour objet les pratiques concrètes des chercheurs (observées ou rapportées) d'abord dans une perspective descriptive. Ceci nous conduira à mettre en exergue les discours des enseignants-chercheurs sur la place de la valorisation de la recherche dans leurs pratiques professionnelles et définir ainsi les principales caractéristiques de cet enjeu scientifique.

### **1.2.1. Les pratiques professionnelles déclarées des universitaires en matière de valorisation de la recherche**

Au début des années 1990, Fave-Bonnet (1993) a réalisé une série d'enquêtes<sup>11</sup> de grande ampleur auprès d'enseignants-chercheurs français afin de recueillir des informations jusque-là non disponibles : l'opinion des enseignants-chercheurs sur les différents aspects de leur métier et sur les évolutions de l'université. Ce travail de recherche a permis de confirmer l'hypothèse générale de recherche qui était que, par rapport aux variables telles que le statut, le sexe ou l'âge, la variable « discipline » était « *la plus différenciatrice des opinions sur le métier et l'université* » (*Ibid.* : 10).

Cette recherche ne porte donc pas sur une observation directe des pratiques « réelles » des universitaires mais elle contribue à la compréhension des grands axes structurant les discours sur le métier. La définition<sup>12</sup> donnée par les universitaires de leurs activités s'organise autour d'un double noyau : il faut être enseignant et chercheur pour plus de 90% des répondants quelle que soit la discipline (*Ibid.* : 22) bien que 58% des enseignants-chercheurs de Lettres et Sciences Humaines soient d'accord avec l'affirmation que ce qui les intéresse le plus c'est la recherche (*Ibid.* : 21). Parmi les responsabilités collectives, seule la direction d'une équipe de recherche semble plus valorisante puisqu'elle symbolise une certaine « réussite » en termes scientifiques (*Ibid.* : 101-103).

Dans cette enquête, les pratiques de valorisation des travaux ne forment pas une catégorie de la pratique au sens strict. Cependant l'analyse des données empiriques conduit l'auteur à identifier une série de pratiques communes comme autant de moyens conférant des valeurs

---

<sup>11</sup> Les enquêtes ont nécessité deux approches empiriques : les questionnaires en direction d'universitaires de différentes disciplines et les entretiens de recherche auprès d'historiens et de physiciens (*Ibid.*, 1993).

<sup>12</sup> De même, il existerait pour Guyot et Bonami (2000 : 58) « un socle identitaire commun d'une profession académique transversale à l'institution universitaire » (souligné par eux) : préférence très marquée pour les activités de recherche, préférence marquée pour les enseignements et rejet des tâches de services internes à l'université, avec des spécificités disciplinaires.

ajoutées à la recherche. Partant, la valorisation pédagogique<sup>13</sup> des travaux, que nous aborderons plus précisément lors de la présentation du modèle universitaire humboldtien au chapitre 1.2.3.2, se manifeste dans les discours à trois niveaux différents. Les enseignements<sup>14</sup> permettent tout d'abord aux universitaires de faire partager leurs connaissances vis-à-vis de leurs objets de recherche. Ils autorisent ensuite ces derniers à recruter les futurs doctorants indispensables à l'avancée de leurs travaux et à l'activité des laboratoires. Enfin, les activités pédagogiques enrichissent les recherches pour certains enseignants-chercheurs (*Ibid.* : 25, 66). A l'opposé, d'autres universitaires relèvent l'impossibilité de trouver l'équilibre entre des missions contradictoires.

D'une manière générale, la poursuite de la valorisation scientifique semble présentée comme ayant une importance centrale dans les activités des enseignants-chercheurs voire comme étant « *le moteur* » de leurs activités (*Ibid.* : 103) et comme une source de tensions. D'autant plus que le fait de publier reste le seul moyen de rendre compte du travail de recherche et de permettre son évaluation. Nous retenons cependant que l'importance attribuée à la valorisation scientifique varie selon les perspectives de déroulement de la carrière. L'objectif d'obtenir d'une Habilitation à Diriger des Recherches conduit notamment les maîtres de conférences à enrichir leur dossier de publication (*Ibid.* : 64). Du reste, les trois-quarts des enseignants-chercheurs répondants (*Ibid.*, 1992 : 161) s'accordent pour dire que recrutement et promotion ne devraient pas être uniquement fondés sur des critères scientifiques.

Il nous semble intéressant de souligner que la valorisation sociale ou économique des travaux envisagée principalement par la collaboration avec le monde industriel est une préoccupation pour une majorité d'universitaires que ce soit pour continuer à financer leurs recherches ou pour favoriser l'insertion professionnelle de leurs étudiants (*Ibid.* : 56). Cependant, la nécessité des relations avec les industries est diversement appréciée selon les secteurs disciplinaires : massivement approuvée dans les disciplines de Sciences, les chercheurs de Lettres et Sciences Humaines se sentent moins concernés. De plus, certains chercheurs voient dans la gestion des contrats de recherche une source de conflit entre les laboratoires (notamment lorsqu'il est question de péréquation entre équipes). Il faut de plus noter que si la dimension économique de l'activité scientifique est perçue comme une

---

<sup>13</sup> Plus singulièrement, les tâches d'enseignement sont aussi présentées par certains enseignants-chercheurs comme des moyens de compenser la tension psychologique créée par les enjeux liés à la mission de recherche.

<sup>14</sup> Quelle que soit la discipline considérée, seul 35% des enseignants-chercheurs s'accordent pour dire qu'il n'y a pas de lien entre les thèmes de recherche et l'enseignement sauf en troisième cycle (*Ibid.* : 65).



interrogation légitime notamment pour la perpétuation des travaux, les universitaires se caractérisent par un certain détachement personnel vis-à-vis de cette question.

Cette recherche conduit donc à une analyse détaillée des opinions et des motivations des enseignants-chercheurs sur les diverses facettes qui composent leur métier. Selon Fave-Bonnet (1993 : 106-107) les principaux facteurs explicatifs à la structuration des points de vue des universitaires sur les modes de valorisation de la recherche touchent à l'ancrage disciplinaire. En effet, l'auteur propose en conclusion de son ouvrage trois hypothèses pour expliquer les prises de position des enseignants-chercheurs physiciens : le statut de la recherche dans cette discipline, la place de la physique au regard des autres disciplines et enfin la mobilisation de ces universitaires pour la défense de leur discipline. Nous allons donc présenter dans la partie suivante une recherche plus exploratoire qui met en relation les investissements différenciés d'universitaires dans leurs différentes tâches professionnelles avec leur point de vue sur l'intérêt respectif de chaque tâche.

### **1.2.2. Les types de valorisation personnelle, institutionnelle et disciplinaire des tâches professionnelles des enseignants-chercheurs**

Guyot et Bonami (2000) ont en effet analysé les liens entre l'organisation des activités professionnelles des enseignants-chercheurs et d'une part leurs préférences personnelles et d'autre part avec leur perception des activités promues par leur université et leur discipline. Les principaux objectifs de la recherche étaient tout d'abord de mettre en évidence la complexité du travail d'universitaire à partir d'une analyse des tâches professionnelles, puis d'étudier les modes de structuration du travail en lien avec des variables personnelles et organisationnelles, et enfin, d'examiner le point de vue des enseignants-chercheurs sur leur travail. Dans une approche quantitative, ces deux chercheurs ont élaboré leur questionnaire à partir du modèle de l'activité professorale proposé par un chercheur québécois Bertrand (1993, 1994). Ce modèle relativement détaillé prend en compte, outre l'enseignement, la recherche et les services internes à l'université, l'encadrement des travaux de recherche des étudiants de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles, l'information et le perfectionnement professionnel et enfin les services universitaires aux communautés externes.

A partir d'analyses statistiques des mesures autoévaluées du temps de travail annuel consacré à ces différentes tâches, les auteurs proposent une typologie des modes de structuration du travail académique (inspirés des travaux de Bertrand, *Ibid.*). Ils identifient par conséquent six profils d'activité : les « *enseignants-chercheurs* », les « *chercheurs* », les

« *enseignants* », les « *administrateurs* », les « *experts* ». Le profil d'organisation du travail universitaire le plus fréquent (43%) correspond à une absence de priorité marquée pour l'une ou l'autre des activités professionnelles. Ce type de configuration professionnelle est dénommé « *les polyvalents* ». Viennent ensuite les « *enseignants-chercheurs* » qui représentent moins du tiers des académiques qui ont répondu. Cette catégorie est celle des universitaires qui se consacrent essentiellement aux enseignements et à la recherche. Trois configurations unipolaires ont une fréquence d'apparition d'environ 7% : les « *enseignants* », les « *chercheurs* » et les « *administrateurs* » qui consacrent la majeure partie de leur temps de travail à la gestion et au pilotage des structures universitaires. Enfin, les « *experts* » représentent moins de 4% de l'échantillon : leur activité professionnelle est focalisée sur les services externes à la société (expertise, évaluation, conseil). Nous détaillerons ces différentes structurations du travail universitaire dans le chapitre 3.3.1 sur les figures de développement professionnel des enseignants-chercheurs.

Dans le but de proposer des pistes d'explication à la co-existence de ces profils de configurations, les auteurs font régulièrement référence aux théories de Bourdieu sur le champ scientifique (voir infra). Cependant, dans une approche culturaliste, ces chercheurs explorent également les liens entre ces profils d'activité et la préférence des enseignants-chercheurs<sup>15</sup> pour les six tâches susnommées. De plus, ils analysent les interactions entre ces profils et la perception qu'ont les universitaires de la considération accordée par l'institution et les disciplines à ces tâches. L'hypothèse sous-jacente étant que l'investissement différencié des universitaires dans les divers pôles d'activités peut s'expliquer par leur préférence personnelle ainsi que par leur perception des tâches valorisées par l'institution ou les disciplines d'appartenance (*Ibid.* : 30).

Les auteurs ne s'intéressent pas directement, là non plus, aux pratiques de valorisation. Mais malgré le fait que cette enquête ne porte que sur une université, nous retenons parmi les nombreux résultats qu'il n'y a statistiquement pas de lien entre, d'une part la valorisation personnelle des tâches des enseignants-chercheurs, et d'autre part leur perception de la valorisation institutionnelle et départementale. D'après les auteurs (*Ibid.* : 58) cela traduit « *une culture professionnelle d'autonomie fortement ancrée* » que confirment les fortes corrélations calculées entre les scores de valorisation personnelle et le temps consacré aux tâches : à l'exception des activités d'enseignement, un haut degré de valorisation personnelle d'une tâche (ou faible) est lié à un fort temps de travail consacré à cette tâche (ou faible).

---

<sup>15</sup> Pour chacune des six tâches, les répondants devaient attribuer une note de 1 à 6 selon le niveau de valorisation personnelle, institutionnelle ou départementale (où 1 correspond au niveau de valorisation le plus élevé).

Ces travaux nous paraissent intéressants parce qu'ils permettent de prendre en compte le caractère multidimensionnel du « métier » d'enseignant-chercheur et l'importance des jugements de valeur de ces derniers dans l'organisation de leur temps de travail. Cependant, en raison des catégories d'analyse utilisées, nous pensons qu'ils ne nous autorisent pas à expliciter les investissements potentiels des universitaires dans des pratiques différenciés de valorisation de leurs travaux ni de comprendre pourquoi ils valorisent certaines pratiques et pas d'autres. En effet, l'explication de ces investissements variables par la notion de préférence individuelle peut conduire à une forme d'impasse tautologique : les enseignants-chercheurs font-ils ce qu'ils valorisent ou valorisent-ils ce qu'ils font ? Dans la partie suivante, nous allons définir plus précisément les différents types de pratiques de valorisation.

### **1.2.3. Les modes majeurs de valorisation des travaux de recherche**

Les recherches d'orientation descriptive que nous avons présentées dans les parties précédentes ont permis de caractériser le métier d'universitaire par la diversité et la complexité de ses activités : recherche, enseignement, responsabilités collectives, services externes. Cependant, les modèles parfois complexes utilisés pour rendre compte des activités des enseignants-chercheurs accordent peu de place aux pratiques de valorisation. Nous allons par conséquent définir plus précisément ce que nous entendons par la notion de valorisation scientifique, pédagogique, sociale et économique de la recherche. Dans cette perspective nous définirons à la suite de Bedin (1993) et Beillerot (1991) le processus de recherche comme un processus de production immatérielle (savoirs, compétences) pouvant néanmoins prendre forme dans des produits d'exposition et de communication variés (publications, rapports, communications, brevets) (Bourdoncle, Forquin & Reuter, 1998) et pouvant être incorporées dans des réseaux sociotechniques, des dispositifs ou des instruments.

Bien que nous n'analysions pas les processus de valorisation d'un point de vue économique, cette approche nous permet de nous centrer sur les modes possibles de formalisation des savoirs et leurs destinataires spécifiques, sans minimiser l'importance de la créativité ou de l'inventivité dans le développement des sciences (Kuhn, 1990). Nous dirons que ces produits « formels » proviennent plus particulièrement de pratiques spécifiques de formalisation des travaux de recherche que nous désignons par la notion de « pratiques de valorisation ». Toutefois, nous gardons à l'esprit qu'il existe également des activités de « communication » informelle et que la catégorisation en modes de valorisation distincts est une réduction de la complexité des pratiques réelles de diffusion qui peuvent entrecroiser des

visées, des supports et des destinataires différents. De plus, ces activités de « communication » organisée ne donnent à voir qu'une partie d'un processus de recherche plus large qui comporte également, en restant au niveau observable, des activités d'investigation empirique, de réflexion épistémologique ou d'élaboration de projets.

### **1.2.3.1 Le mode de valorisation scientifique : la reconnaissance par les pairs**

La notion de « valorisation scientifique » des travaux de recherche désigne les activités qui permettent aux enseignants-chercheurs d'acquérir une reconnaissance de leurs travaux par la communauté scientifique et qui sont au cœur même de l'activité scientifique contemporaine, à travers notamment les activités de communication entre pairs (Pontille, 2005 ; De la Vega, 2000). A la suite des travaux de Latour et Woolgar (1988) qui souligne le rôle majeur de la production écrite dans le champ scientifique en définissant le laboratoire comme « *un système d'inscription littéraire* », la valorisation scientifique est essentiellement considérée sous l'angle des pratiques de communication formelle mises en œuvre en direction des pairs. Toutefois, la valorisation de la recherche ne prend pas seulement effet à travers la littérature scientifique publiée mais concerne également les pratiques de dissémination orale des travaux (colloque, séminaires).

Il faut également souligner que dans une perspective fonctionnaliste, les échanges scientifiques formels permettent de soumettre les travaux à la critique des pairs et constituent par-là même un système de « contrôle croisé » de la validité et de la scientificité des connaissances. Dans cette perspective, la valorisation des travaux et de leurs auteurs par les publications est moins liée à une nécessité de la communication entre pairs pour garantir la valeur des recherches qu'à une possibilité d'obtenir une reconnaissance publique de la propriété intellectuelle sur un savoir produit (Polanco, 1995). Sans aller jusqu'à considérer que la poursuite de la reconnaissance et de la notoriété académiques constituent des mécanismes explicatifs à la production et à la diffusion des savoirs, il n'en reste pas moins que l'importance accordée par les enseignants-chercheurs à la reconnaissance de la communauté scientifique renvoie plus largement aux conceptions épistémologiques d'ordre internaliste historiquement premières et qui ont contribué à façonner un système de production des savoirs scientifiques « *qui emblématise un système de valeurs* » (Jorro, 1998 : 9) largement endogènes. Ce dernier étant véhiculé par la socialisation professionnelle et la construction de l'identité d'enseignant-chercheur : selon les disciplines la publication d'un article dans une revue à comité de lecture ou d'un ouvrage représente l'aboutissement

des travaux escompté par la plupart des chercheurs contemporains. En Sciences de l'éducation, Mialaret (2004 : 122) écrit ainsi que « *toute recherche doit se terminer par un compte-rendu donnant lieu soit à un article, soit à une communication* ».

Mais la reconnaissance symbolique de la notoriété scientifique attribuée par les pairs peut aussi prendre effet à travers la participation à des instances propres au monde universitaire et qui sont des lieux de décision concernant les recrutements, les financements des projets ou la formation à la recherche : direction d'une équipe de recherche, élection ou nomination à une section du Conseil National des Universités ou à une Commission de recrutement (Latour, 1995). Enfin, ce mode de valorisation ne se limite pas à une reconnaissance symbolique car il est *intrinsèquement* lié à une valorisation scientifique d'ordre matériel. Les enseignants-chercheurs sont, par exemple, principalement recrutés, promus et évalués sur des critères scientifiques ou plus exactement sur leurs travaux certifiés par les pairs : la publication d'un article est ainsi considérée comme « *un investissement productif* » pour les candidats à un recrutement comme maître de conférences (Coulon *et al.*, 2004 : 154). De plus, le développement de la scientométrie et des indicateurs quantitatifs et qualitatifs de l'activité scientifique dans la seconde moitié du XXe siècle a contribué à accroître la valeur ajoutée des publications : dans certaines disciplines, les facteurs d'impact<sup>16</sup> des revues servent à identifier les espaces de publication les plus prestigieux ou à évaluer le niveau de publication d'un dossier de candidature à un poste de maître de conférences (e.g. la liste des revues de référence pour la 70eme section du Conseil National des Universités). Pour une équipe de recherche, un « haut niveau » de valorisation scientifique est une condition nécessaire (mais pas suffisante) pour obtenir un label de reconnaissance du Ministère de l'Éducation Nationale (voir le chapitre 2.3.1.1).

### **1.2.3.2 Le mode de valorisation pédagogique : la formation à, par et pour la recherche**

Le mouvement de réformes républicaines de l'enseignement supérieur français à la fin du XIXe siècle s'est directement inspiré du modèle de l'université prussienne mis en œuvre dès 1810 à l'initiative d'Humboldt (Karady, 1985 : 38). Humboldt avait en effet fondé l'Université de Berlin au début du XIXe siècle en lui assignant les deux rôles d'enseignement supérieur et de recherche. Il contestait par-là même l'organisation dominante de l'époque

---

<sup>16</sup> Le facteur d'impact d'une revue est défini pour une année donnée comme la fréquence moyenne avec laquelle l'ensemble des articles de ce journal est cité durant les 2 années précédentes. Il est établi par l'Institute for Scientific Information (ISI) par rapport aux bases de données bibliographiques Social Science Citation Index (SSCI) et Science Citation Index (SCI).

consistant en une dichotomie entre des académies vouées à l'avancement de la recherche (e.g. l'Académie des sciences de Paris) et des Universités occupées à des tâches de formation. Or cette organisation s'est imposée au cours du XIXe siècle comme la plus performante sur les plans des recherches et des enseignements supérieurs au niveau international<sup>17</sup>.

Au-delà d'une formation générale, l'enseignement universitaire est alors conçu comme une formation des étudiants *à la* recherche et *par* la recherche, surtout en deuxième et troisième cycles. Mais les activités de formation sont aussi menées *pour* la recherche : « *Enseigner, c'est faire participer au processus de construction de la connaissance et non plus transmettre des connaissances déjà constituées* » (Lessard & Bourdoncle, 2002 : 139.). Car, dans cette conception de l'université, « *l'enseignement est essentiel à la recherche et au progrès de la science* » puisqu'il permet la discussion critique des travaux et des résultats (*Ibid.* : 139) :

« *Le libre exposé oral en présence d'auditeurs parmi lesquels se trouvent toujours quantité de personnes qui réfléchissent et participent personnellement à la démarche intellectuelle, enflamme à coup sûr autant celui qui est habitué à cette sorte d'étude que le loisir de la vie solitaire d'écrivain ou le lien vague d'une société académique* » (Humboldt, cité par Gingras, 2003 : 4).

La notion de valorisation pédagogique de la recherche renvoie au fait que les connaissances élaborées et renouvelées par les universitaires ainsi que les conditions et les modes de production de ces savoirs (formation par la recherche : questionnement épistémologique sur les connaissances, développement d'une réflexion autonome,...) sont supposés optimiser la formation et les compétences des étudiants. La valorisation pédagogique prend donc effet à partir des tâches d'enseignement et d'ingénierie de formation des universitaires. Pour Oblin et Vassort (2006 : 137), ce mode de valorisation permet « *l'enrichissement culturel et spirituel de l'existence de personnes se posant en tant que sujets de connaissance* ». D'après ces auteurs (*Ibid.* : 135), cette valeur culturelle de la science tend d'ailleurs à être dépréciée au profit de sa valeur d'échange (utilitarisme) par la valorisation socioéconomique qui tend à réifier le savoir. Mais les activités d'enseignement supérieur apparaissent également telles des valeurs ajoutées à la recherche dans la mesure où elles participent aussi à la formation des futurs chercheurs capables d'actualiser ces connaissances. Enfin, elles constituent pour certains auteurs (Romainville, 1996) un moyen d'enrichir et de stimuler les travaux des enseignants-chercheurs (nécessité d'explicitation orale et écrite de ses

---

<sup>17</sup> En Angleterre, c'est dans les années 1850 et 1860 qu'une réforme des enseignements universitaires a promu l'association des recherches en laboratoire aux études supérieures tandis que les États-Unis ont adapté le modèle allemand dans le dernier quart du XIXe siècle (Gingras, 2003).

travaux, réponse aux questions des étudiants, découverte de nouveaux champs de savoir lors de la préparation d'un cours).

Selon Price (1994), la valeur de l'activité scientifique réside d'ailleurs moins dans sa valeur intrinsèque (connaissances produites, résultats obtenus) que dans sa valorisation extrinsèque liée notamment à sa fonction sociale de diffusion de compétences technico-scientifiques transmise par les institutions de formation, c'est-à-dire à travers ce que nous nommons la valorisation pédagogique. Cette valorisation pédagogique des recherches par les filières de formation supérieures disciplinaires, générales ou professionnelles pourrait s'avérer d'autant plus importante que l'économie des pays de l'OCDE voit se développer les activités de service qui se caractérisent par des *tâches immatérielles* au détriment des activités industrielles ou agricoles de production (Du Tertre, 2002). Cependant pour Jorro (2007a), le développement des filières de formations universitaires à visées professionnelles ne va pas sans interroger le modèle de valorisation pédagogique que nous avons esquissé, notamment sur le plan de la liberté académique des universitaires et de leur coopération avec les milieux professionnels.

### **1.2.3.3 Le mode de valorisation économique de la recherche : des visées financières**

Le mode de valorisation économique de la recherche concerne essentiellement<sup>18</sup> les Sciences de la Vie et de la Matière ainsi que les disciplines de Gestion ou de Droit (conseil aux entreprises). De plus, les contrats de recherche des unités des disciplines de Sciences, de Santé et de Gestion sont surtout conclus avec le monde industriel tandis que la recherche contractuelle en Lettres et Sciences Humaines concerne principalement les institutions, les collectivités et les organismes publics ou parapublics (Tremblay, 2005 : 12).

La valorisation économique procède tout d'abord des pratiques de commercialisation de l'expertise ou des compétences des enseignants-chercheurs à travers des activités de collaboration avec leur environnement socioéconomique. Il existe de nombreuses formes de pratiques rétribuées dans les disciplines de Sciences mais les plus courantes sont : la recherche contractuelle ou partenariale (laboratoire commun université-entreprise), l'expertise, la veille scientifique ou l'information technologique et technique, et moins

---

<sup>18</sup> Une enquête récente montre que 64% des 20546 contrats et prestations gérés par des services dédiés à la valorisation sont signés par des équipes d'universités scientifiques sur la période 2000-2004 (Réseau CURIE, 2006). Durant cette période, les universités de Sciences Humaines et Sociales et de Droit-Economie ont signé moins de 200 contrats par an là où les universités scientifiques en ont signés annuellement plus de 1000 (*Ibid.* : 34).

fréquemment l'offre de formation sur mesure. Le second type de valorisation économique découle de l'exploitation commerciale des résultats de la recherche universitaire (Pirnay, 2001). Dans les disciplines scientifiques, cette commercialisation des résultats est généralement réalisée par le transfert des innovations technologiques (nouveaux procédés ou nouveaux produits, dont la propriété intellectuelle est protégée par un brevet<sup>19</sup>) en direction d'une entreprise (existante ou créée par les chercheurs) afin de bénéficier de revenus liés à des licences d'exploitation (Réseau CURIE, 2006 : 65).

La commercialisation des résultats des recherches menées dans les disciplines des lettres et des sciences humaines est plus rare. Il peut s'agir par exemple de vendre des créations artistiques ou littéraires protégées par des droits d'auteurs « classiques » (pas de dépôt de brevets). Par ailleurs, quelques recherches menées dans ces disciplines aboutissent à la conception de logiciels<sup>20</sup> et à la cession de licences en direction d'entreprise. La lecture de la littérature consacrée à la valorisation (Desrochers, 2005) nous conduit à considérer que pour les recherches menées dans les disciplines de la section « Lettres et Sciences Humaines » (au sens du Conseil National des Universités), et par conséquent les Sciences de l'éducation, les possibilités d'exploitation commerciale des travaux sont mineures. La notion de valorisation économique sera donc intégrée à la notion de valorisation sociale<sup>21</sup>, dans la mesure où cette dernière peut permettre à une unité de recherche d'obtenir des retombées économiques, d'autant plus intéressantes que les financements récurrents des équipes sont faibles.

#### **1.2.3.4 Le mode de valorisation sociale de la recherche : des visées praxéologiques et sociopolitiques**

Ce type de valorisation procède de la reconnaissance de l'intérêt ou des bénéfices sociaux et professionnels que certains travaux peuvent engendrer pour la collectivité. Par conséquent, la valorisation sociale souligne le fait qu'au-delà des pairs, des étudiants et des milieux économiques, les connaissances produites peuvent trouver des destinataires et des

---

<sup>19</sup> Sur la totalité des brevets déposés par les 56 universités qui ont participé à l'enquête du Réseau CURIE : près des ¾ l'ont été par des universités scientifiques et aucun par des universités de Sciences Humaines et Sociales, Droit et Économie (*Ibid.* : 65). Le dépôt de brevets nécessite en effet une invention à caractère industriel et commercial.

<sup>20</sup> Ainsi, les travaux menés sur l'analyse textuelle par des chercheurs du CNRS et de l'Université Toulouse-Le Mirail ont conduit à l'élaboration d'une méthodologie de recherche Alceste et d'un logiciel du même nom, commercialisé par la société Image. L'enquête du Réseau CURIE (2006 : 61) a d'ailleurs montré que les universités de Sciences Humaines et Sociales, de Droit et d'Économie ne déposaient que des licences sur logiciels (moins de cinq licences sur la période 2000-2004 contre plus de 40 pour les universités scientifiques, parmi les répondants au questionnaire).

<sup>21</sup> A l'opposé des disciplines de sciences, les recherches contractuelles menées en Sciences de l'éducation sont donc considérées dans cet ordre d'idée comme une forme de la valorisation sociale (e.g. recherche-action).



utilisateurs<sup>22</sup> dans les champs socioprofessionnels. Ce mode de valorisation prend tout d'abord effet à partir des activités de vulgarisation ou de diffusion des connaissances produites par les enseignants-chercheurs en direction du champ social à travers des pratiques et des modes de communication spécifiques (ouvrages, revues, sites web, conventions de partenariat et transfert de savoir-faire, associations...). Ainsi, une collection des Éditions Revue EP.S, au nom significatif de « *Pour l'action* », s'adresse aux étudiants en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives mais aussi aux intervenants professionnels du champ afin de favoriser les liens entre les connaissances scientifiques actuelles et les pratiques de terrain (Amade-Escot, 2007). Certaines de ces pratiques sont parfois désignées par l'expression « diffusion d'une culture scientifique et technique » et touchent par exemple à la valorisation du patrimoine scientifique (laboratoires et instruments) ou à l'organisation de manifestations culturelles de type « Fête de la science ». Dans notre domaine, l'Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation en Europe (ADMEE) poursuit ainsi la double ambition de favoriser le développement des recherches sur l'évaluation et la diffusion des connaissances produites vers les chercheurs, les praticiens et le grand public.

La valorisation sociale concerne aussi les travaux de recherche praxéologique dont les résultats sont « *à la fois à vocation scientifique mais dont les retombées pragmatiques constituent la finalité* » (Bedin, 1994 : 185), c'est-à-dire contribuer à expliciter ou à résoudre des problématiques sociales ou pratiques. Ces pratiques sont souvent désignées, par analogie avec les processus en cours dans les disciplines de sciences, par l'expression « innovation sociale » c'est-à-dire « *toute nouvelle approche, pratique ou intervention ou encore tout nouveau produit mis au point pour améliorer une situation ou solutionner un problème social et ayant trouvé preneur au niveau des institutions, des organisations, des communautés* » (Bouchard, 1999 : 2, cité par Bouchard & Ducharme, 2000 : 133). Cependant, cette définition tend à réduire l'éventuelle visée scientifique de ces pratiques de valorisation sociale que souligne au contraire la notion de « recherche praxéologique », comme science de l'action productrice de connaissances et de repères cognitifs ou organisationnels contribuant à son optimisation (Bedin, 1994).

---

<sup>22</sup> Si la valorisation sociale ne relève pas d'une logique économique, il faut cependant noter qu'elle peut aussi être une source de financement non négligeable pour les équipes de recherche (e.g. achat de matériel informatique). Mais à la différence de la valorisation économique, l'objectif premier de cette pratique n'est pas financier mais plutôt d'ordre sociopolitique (e.g. le développement social).

Afin de rendre compte de l'hétérogénéité ou de la complexité potentielle des pratiques visant la reconnaissance professionnelle, nous pensons donc que notre étude doit prendre en considération ces trois modes de valorisation : scientifique, pédagogique et social et leur combinaison. L'analyse de ces pratiques doit nous conduire à mettre au jour des configurations spécifiques ou des agencements particuliers des modes de valorisation dans les activités des enseignants-chercheurs ainsi que leur articulation. Notre posture revient par conséquent à considérer que les enseignants-chercheurs de Sciences de l'éducation peuvent potentiellement valoriser leurs travaux de recherche selon ces trois axes de reconnaissance au moyen de pratiques professionnelles spécifiques. Ceci nous conduira notamment à analyser leur entrelacement possible et donc à mettre à l'épreuve la réduction de la complexité nécessaire à la production d'intelligibilité que nous avons opérée en distinguant reconnaissance scientifique, pédagogique et sociale. Dans cette perspective, la section suivante nous conduira tout d'abord à mettre en exergue les principaux courants théoriques qui ont élaboré des propositions explicatives à la mise en œuvre de ces pratiques de valorisation par les enseignants-chercheurs.

### **1.3. Les principales approches théoriques de la valorisation**

Notre recherche vise à identifier des facteurs explicatifs aux investissements différenciés des universitaires dans les modes de valorisation que les évolutions contextuelles, épistémologiques ou scientifiques rendent possible ou freinent. Cependant, peu de recherches ont été conduites sur ces pratiques universitaires bien que la notion de « valorisation » soit abordée plus ou moins explicitement par Bertrand (1993, 1994) dans ses enquêtes sur l'organisation des activités professorales dans les universités québécoises ou dans des travaux sur le « recrutement » des universitaires (Musselin, 2005) et sur les pratiques de recherche à visées praxéologiques (Bedin, 1993, 1994, 2004). Différentes publications francophones de chercheurs belges (Romainville & Rege Collet, 2006 ; Parmentier, 2006) ou de chercheurs québécois (Langevin, 2000) sont consacrées aux pratiques pédagogiques au sein des universités (Clanet, 2001 ; Annot & Fave-Bonnet, 2004).

En conséquence, nous allons aborder dans la partie suivante des travaux de recherche de Sciences de l'éducation ou de sociologie qui ont pour objet de contribuer à produire de l'intelligibilité à propos des pratiques des enseignants-chercheurs. Auparavant, nous mettons en évidence que la notion de « valorisation » constitue également un enjeu épistémologique majeur dans la mesure où les différents types de perception théorique et empirique de cette

dernière sont liés à différents courants de l'épistémologie des sciences.

### 1.3.1. Les conceptions épistémologiques de la valorisation de la recherche

En tant qu'« *étude critique des conditions de production et de validité des connaissances* » (Ardoino, 1980 : 169), la réflexion épistémologique contribue à produire de l'intelligibilité à propos des démarches et des pratiques scientifiques. Il nous semble donc pertinent de montrer la place et le rôle attribués à la valorisation de la recherche dans la production des savoirs scientifiques chez deux épistémologues majeurs Bachelard et Kuhn. Le choix de ces deux auteurs est fondé sur le fait que leurs travaux s'inscrivent dans des conceptions de la science différentes relativement aux deux approches internaliste et externaliste de l'activité scientifique. En effet, l'épistémologie bachelardienne se situe dans une conception internaliste de la science où nous verrons que la valorisation non scientifique des travaux de recherche constitue un obstacle au développement de la pensée rationaliste. En revanche, il nous semble que les travaux de Kuhn (1990) sont plutôt caractérisés par une forme d'articulation et de complémentarité entre les deux approches et mettent en évidence l'évolution du degré d'isolement de l'entreprise scientifique selon les étapes de développement de cette dernière.

Pour Bachelard, l'activité de recherche doit se construire de manière rigoureusement autonome pour être menée à bien : les chercheurs doivent s'isoler des contingences propres à la sphère sociale (Bachelard, 1993). Dans cette logique, les seules valeurs que le chercheur et la science se doivent de poursuivre touchent à « *la création de valeurs rationnelles* » (Bachelard, 1972 : 89). A l'opposé, les valeurs et intérêts qui ne sont pas proprement scientifiques constituent au même titre que les savoirs de sens commun, des *obstacles épistémologiques* qu'il s'agit de franchir : il en est ainsi des valeurs de conviction (Bachelard, 1962). Si ce philosophe des sciences s'intéresse uniquement à la démarche intellectuelle du chercheur et à le prémunir des erreurs, on voit bien néanmoins par extension que ce que nous désignons comme des pratiques de « valorisation sociale ou économique » constituent pour lui un risque pour la recherche. En effet, d'après cette conception de la science, ces pratiques tendent à introduire des critères non scientifiques dans le déroulement de la pensée rationnelle. Plus encore Bachelard souligne sur les effets perturbants voire stérilisants (1993 : 85) de la valorisation : « *Une psychanalyse de la science objective doit résister à toute valorisation. Elle doit seulement transmuter toutes les valeurs ; elle doit dévaloriser radicalement la culture scientifique* ». Car, d'après l'auteur, la valeur comme « *marque de préférence inconsciente* » des chercheurs (*Ibid.* : 65) est une source d'erreur pour la pensée

objective dans la mesure où elle tend à fournir *in fine* le principe explicatif des phénomènes observés : il en va ainsi du « *rationalisme pragmatique* » (*Ibid.* : 93) qui tend à valoriser excessivement l'aspect utilitaire des phénomènes ou de l'idée de perfection de la nature (*Ibid.* : 86).

Il nous semble donc que l'épistémologie bachelardienne considère que les modes de valorisation ne visant pas la reconnaissance et le travail critique des pairs sont des antivaleurs et des sources d'erreur pour la pensée rationnelle du chercheur. Or, dans les écrits de Kuhn, les valeurs de la sphère sociale sont des facteurs majeurs dans l'évolution de l'entreprise scientifique à tel point qu'on peut se demander si elle n'en constitue pas une ressource. Pour cet historien des sciences, l'autonomie qui doit être défendue concerne bien plus le groupe professionnel des chercheurs (Kuhn, 1983). Cependant, l'isolement des communautés scientifiques n'est pas complet puisque cet auteur prend en compte la dimension cognitive et la dimension sociale de l'activité scientifique. Pour Kuhn, le développement de la connaissance s'effectue par le biais de *révolutions scientifiques* qui conduisent à l'abandon des paradigmes qui caractérisaient la période précédente (qualifiée de « *science normale* ») pour de nouveaux appareils conceptuels et méthodologiques. Durant les phases de « science normale », les thèmes des travaux des enseignants-chercheurs dépendent de considérations exclusivement théoriques et non de leur importance sociale ou économique (*Ibid.* : 225). Les travaux sont réalisés suivant les normes de la communauté disciplinaire et évalués selon des valeurs scientifiques (pertinence théorique, valeur prédictive des concepts, exactitude expérimentale,...). Dans cette perspective, la seule valorisation possible de la recherche est donc obtenue par la « *communication professionnelle* » envers les pairs (*Ibid.* : 251) qui valident par-là même les connaissances produites. Car la poursuite d'autres modes de reconnaissance<sup>23</sup> des travaux pourrait contribuer à « *douter de ces critères communs d'évaluation* (et) *reviendrait à admettre l'existence de critères incompatibles de la réussite scientifique.* » (*Ibid.* : 230).

Pour autant, il semble justement que durant ces périodes de rupture, l'entreprise scientifique peut être influencée par le contexte social, politique et économique qui l'entoure. Par exemple, Kuhn relève le rôle des besoins sociaux et des facteurs externes dans le rejet du paradigme de Ptolémée par Copernic (*Ibid.* : 104, 111). On peut donc se demander si

---

<sup>23</sup> La valorisation sociale et pédagogique de la science normale que pourraient constituer la publication de manuels scientifiques ou d'ouvrages de vulgarisation représente d'ailleurs pour cet auteur une pratique aux conséquences négatives. En effet, ces textes diffusent pour Kuhn (*Ibid.* : 190-197) une vision erronée de la dynamique de la science masquant le rôle primordial des révolutions scientifiques.

l'imposition d'un nouveau paradigme ne nécessite pas que ce dernier soit doté de valeurs autres que scientifiques tant « *la concurrence entre paradigmes n'est pas le genre de bataille qui puisse se gagner avec des preuves* » (Ibid.: 204) : les considérations subjectives ou « esthétiques » à propos de l'élégance d'une démonstration ou la nécessité sociale d'établir un nouveau calendrier pour Copernic pèsent alors de tout leur poids dans les choix de paradigmes. Kuhn (1990) précise d'ailleurs que l'attrait de la science, les transformations techniques et les évolutions institutionnelles jouent un rôle dans les développements scientifiques.

Si nous poursuivons la réflexion dans la perspective tracée par cet auteur, on constate que les valeurs sociales ou économiques attachées à la recherche jouent un rôle fondamental dans l'évolution de la science. On ne voit donc pas en quoi ces valeurs extrinsèques ne résulteraient pas d'une pratique volontaire de valorisation de la part des enseignants-chercheurs en direction du monde extrascientifique, tant pour consolider leur paradigme durant les périodes de sciences normales que pour en imposer un nouveau durant les révolutions scientifiques. Les travaux de Kuhn ont d'ailleurs été critiqués pour ouvrir la voie au relativisme dans la mesure où le choix des paradigmes paraît reposer sur des valeurs irrationnelles.

A la suite des propositions de Kuhn, de nombreux travaux sur la science vont accorder une place croissante aux facteurs explicatifs externes dans la production de connaissances scientifiques en remettant en question l'idée d'autonomie du champ scientifique (Lamy, 2005). On constate alors l'importance des changements opérés avec l'épistémologie bachelardienne : les valeurs exogènes ne sont plus seulement les principes explicatifs des erreurs mais elles contribuent également au déploiement des connaissances<sup>24</sup> « vraies ». Cette nouvelle approche repose également sur une analyse des évolutions de la science qui se caractériserait par son intrication avec le monde socioéconomique et par le développement des recherches finalisées. Or, ceci signifie conjointement une diversification des modes légitimes de valorisation de la science, dans la mesure où les valeurs ajoutées conférées à ce type de recherche sont à la fois scientifiques mais aussi sociales ou économiques :

*« La validité du produit se légitime non pas à partir de qualités intrinsèques mais se fonde sur l'efficacité réelle de la forme de recherche utilisée, de sa pertinence effective sur le champ d'intervention et de l'intérêt qu'elle provoque au niveau des acteurs du système. Elle se juge donc à l'aune d'une valeur toute pragmatique. »* (Bedin, 1993 : 62).

---

<sup>24</sup> C'est le principe de *symétrie* du « *Programme Fort* », énoncé par Bloor (1976) (d'après Shinn & Ragouet, 2005 : 78). Ainsi MacKenzye (1991) analyse le déroulement d'une controverse mathématique au début du XXe siècle. Il met en évidence le rôle décisif des intérêts sociaux propres aux chercheurs impliqués et des intérêts sociopolitiques que leurs travaux suscitent dans le règlement de la polémique scientifique.

Cette section nous a permis de montrer que la place accordée aux pratiques de valorisation de la recherche change selon les conceptions de la science. Or, même si on peut penser qu'il existe un écart entre les conceptions épistémologiques des enseignants-chercheurs et leurs pratiques de valorisation, on peut s'interroger sur le lien éventuel entre leur définition de la science, leur système de valeurs attendant et leurs points de vue sur les modes légitimes de valorisation. Dans les développements suivants, nous allons donc prendre appui sur des recherches prenant pour objet les pratiques des enseignants-chercheurs et qui, en abordant notamment la question de la diversité des modes de reconnaissance professionnelle des travaux dans le champ scientifique, touchent plus ou moins précisément à la question des pratiques de valorisation.

### **1.3.2. Les pratiques de valorisation des travaux comme accumulation de capital scientifique**

Les travaux de Bourdieu<sup>25</sup> sur le champ universitaire (2001, 1984) ont montré que ce dernier est structuré par deux principes opposés de hiérarchisation : la possession de capital scientifique<sup>26</sup> (ou d'autorité scientifique), qui est fondé sur des actes de connaissances, « *et qui consiste dans la reconnaissance (ou le crédit) accordé par l'ensemble des pairs-concurrents au sein du champ* » (qui procède des références et des citations scientifiques) (Bourdieu, 1997 : 20) d'une part, et de capital d'ordre social d'autre part (qui se compose d'un capital hérité et de capitaux économique et politique). Or, l'importance relative accordée dans le champ à l'un ou l'autre type de capital varie selon le secteur disciplinaire considéré : dans les disciplines de Sciences, le prestige et la notoriété scientifiques prédominent tandis que dans le Droit et la Médecine, le capital social possédé est dominant. Dans les Lettres et les Sciences Humaines les deux principes de légitimations des positions sont concurrents (Bourdieu, 1984).

Dans cette théorie, les pratiques de valorisation des travaux sont donc des pratiques d'accumulation de capitaux visant à maintenir ou modifier des positions dans le champ universitaire. Selon la discipline d'appartenance et donc la nature des capitaux les plus

---

<sup>25</sup> Les travaux de Merton sont généralement considérés comme fondateurs de la sociologie des sciences dans la mesure où ils proposent une définition réellement sociologique des activités scientifiques (Shinn & Ragouet, 2005). Si nous retenons de l'œuvre de Merton (1942) le fait que le monde scientifique peut être caractérisé par un système autonome de reconnaissances (conférées par ce que nous nommons des pratiques de valorisation scientifique), le caractère « idéaliste » de ces travaux a été souligné par plusieurs auteurs (Musselin, 2005).

<sup>26</sup> Dans une publication ultérieure, Bourdieu précise qu'il existe aussi un capital scientifique dit « temporel » (ou politique, ou capital universitaire) qui consiste en un « *capital de pouvoir sur le monde scientifique* » (*Ibid.*, 2001 : 113) accumulé à travers la participation aux institutions et administrations qui régissent les activités des chercheurs (attribution des moyens de production (financements)) et de leur « reproduction » (formation, recrutement, promotion,...).

légitimes, les universitaires s'investiront différemment dans des activités de valorisation scientifique leur conférant des ressources de renommée intellectuelle (se matérialisant dans les publications et les références scientifiques mais aussi dans la participation aux « instances décisionnelles » de la vie scientifique (Conseil National des Universités, Commissions de Spécialistes,...), dans les tâches de valorisation pédagogique (filères de prestige) ou sociale (notoriété des collaborations externes). Pour Bourdieu ces pratiques qui visent à maximiser les profits symboliques ne peuvent être réduites ni à une détermination mécanique par les rapports de force propres à ce champ, ni à un résultat de leurs calculs stratégiques. Les pratiques des enseignants-chercheurs sont orientées selon la perception que ces agents ont, *via* leur *habitus*, de l'état du champ scientifique (Bourdieu, 2001).

Ces travaux soulignent donc que l'étude de la valorisation doit s'inscrire dans un champ disciplinaire spécifique. En effet, chaque discipline peut être caractérisée par une définition particulière de la science légitime ou plus exactement par une concurrence entre les agents pour en imposer une définition. De même, nous pensons que dans cet espace disciplinaire, la légitimité des différents modes de valorisation et de reconnaissance des travaux de recherche n'est pas l'objet d'un consensus figé entre les enseignants-chercheurs. C'est ce dont nous cherchons à rendre compte dans la discipline à laquelle nous nous intéressons : les Sciences de l'éducation. Toutefois, si Bourdieu (1984) prend en compte l'effet de la distribution de capitaux non scientifiques (économique, politique, culturel et social) sur les pratiques des enseignants-chercheurs, il ne lie pas systématiquement l'obtention de ces capitaux aux activités de recherche<sup>27</sup>. Dans notre perspective d'étudier les combinaisons de pratiques de valorisation scientifique, pédagogique et sociale, nous aurons donc recours à des auteurs inscrits dans une approche différente de celle de Bourdieu. En effet, les sociologues de « la nouvelle sociologie des sciences », principalement Callon et Latour, s'intéressent à tous les modes de valorisation en tant que mobilisation de leur environnement socioéconomique pour assurer la pérennité de leurs activités. C'est ce que nous allons aborder dans le chapitre suivant.

### **1.3.3. La valorisation de la recherche comme construction du cycle de crédibilité des enseignants-chercheurs**

Dans le prolongement des travaux de Bourdieu (1975) sur le champ scientifique mais en rupture avec ce dernier, Latour et Woolgar proposent (1988 : 205) d'élargir le concept de

---

<sup>27</sup> Le capital culturel hérité ou acquis est ainsi mesuré à l'aune des parcours et des diplômes scolaires (Bourdieu, 1984 : 256).

crédit comme capital de reconnaissance au concept de crédibilité pour expliquer le travail des scientifiques. La « *crédibilité* » désigne non plus seulement la rémunération symbolique des travaux des chercheurs comme chez Bourdieu (« *crédit-reconnaissance* » : citation, publication, prix...) mais aussi les rétributions matérielles de diverses natures qu'ils peuvent obtenir (« *crédit-argent* » : bourses, postes, instruments...) (Latour, 1995 : 32). De plus, le « *crédit-crédibilité* » désigne également la notoriété des chercheurs auprès de leurs pairs et l'autorité qu'ils peuvent exercer dans les lieux de pouvoirs scientifiques (comités de lecture, commissions nationales, ...) (*Ibid.* : 34).

Dans cette perspective théorique, les pratiques de valorisation scientifique et sociale sont donc essentielles aux chercheurs : elles sont comparables à des actes d'investissement qui leur permettent d'accroître leur capital de crédibilité dans le cadre d'un véritable « *capitalisme scientifique* » (*Ibid.* : 32). Ces gains de crédibilité, qui résultent d'un calcul stratégique de chercheurs en quête de rentabilité (Latour, 1993), pourront alors être réinvestis dans des « *cycles de crédibilité* » permanents de conversion d'un type de crédit en un autre qui permettent de perpétuer les activités (*Ibid.* : 34). « *Redéploiement continu de ressources accumulées* » (Latour & Woolgar, 1988 : 205), le cycle de crédibilité désigne donc le processus par lequel les faits scientifiques sont investis en capitaux symboliques (publications) convertis en capitaux financiers (subventions, appels d'offre,...) qui permettent d'investir dans des équipements et du personnel et de ce fait de produire de nouvelles données, et donc de nouvelles publications, etc.

Enfin, les pratiques de valorisation publique, économique ou sociale des chercheurs peuvent être appréhendées dans cette approche théorique comme des pratiques stratégiques visant à mobiliser des ressources à travers l'enrôlement « *d'actants* » administratifs, économiques, politiques, matériels et naturels dans des processus de co-construction de réseaux sociotechniques<sup>28</sup> (Callon, 1989 ; 1986). Les activités des chercheurs sont donc à la fois stratégiques, politiques, économiques, sociales et elles se déploient donc dans des « *espaces* » scientifiques et administratifs non différenciés qui donnent lieu à des opérations de traduction (Callon, 1986).

---

<sup>28</sup> Selon Callon (1991 : 196), ces réseaux désignent « *un ensemble coordonné d'acteurs hétérogènes: laboratoires publics, centres de recherche technique, entreprises, organismes financiers, usagers et pouvoirs publics qui participent collectivement à la conception, à l'élaboration, à la production et à la distribution-diffusion de procédés de production, de biens et de services dont certains donnent lieu à une transaction marchande* ».



Par rapport aux cadres théoriques que nous avons détaillés dans les sections précédentes, l'intérêt majeur de ce courant de la sociologie des sciences est d'une part qu'il construit un cadre d'analyse basé sur les activités effectives des chercheurs ou de la recherche en acte (et non la science faite) et d'autre part qu'il prend en considération toutes les interactions<sup>29</sup> entre les scientifiques et leur environnement. Les analyses de Callon et Latour rendent notamment compte d'une grande diversité d'engagement volontaire et stratégique des chercheurs dans des activités de valorisation des travaux auprès des pairs mais aussi du grand public ou du monde économique. On notera cependant que les activités d'enseignement sont généralement absentes de ces descriptions.

Dans cette perspective théorique, le chercheur est un stratège faisant des choix professionnels, y compris concernant le *contenu conceptuel* de sa production scientifique, en fonction d'une « *bourse des valeurs* » des thèmes de recherche (ce que sous-entend le terme même de « capitalisme scientifique » (Latour, 1993 : 109)). Or, les recherches empiriques de Guyot et Bonami (2000) ont plutôt montré que les enseignants-chercheurs ne s'investissent pas nécessairement dans les activités qu'ils perçoivent comme les plus valorisées par leur université ou leur département d'appartenance. Et ce notamment parce que nous pensons, à la suite des différents travaux sur les activités des enseignants-chercheurs précités, que les pratiques de valorisation ne prennent sens que par rapport à un ancrage disciplinaire précis. C'est ce que nous allons montrer dans le cas des Sciences de l'éducation dans le chapitre suivant.

#### **1.3.4. Les Sciences de l'éducation : spécificités du contexte disciplinaire et des modes de valorisation**

Les objets de recherche des Sciences Humaines et Sociales tiennent essentiellement aux pratiques sociales dont la multidimensionnalité appelle des démarches et des analyses plurielles (Bedin, 1993). Cette nécessité d'une pluralité des modes d'intelligibilité serait particulièrement forte concernant l'objet « éducation », ce qui légitimerait par-là même la pluridisciplinarité des Sciences de l'éducation (Mialaret, 1976). Plus encore, la complexité construite par les chercheurs implique, selon Ardoino (1993), la mise en œuvre d'une approche multiréférentielle des situations d'éducation, seule à même de rendre compte de la richesse et de la diversité des faits observés. Dans cette perspective, on peut se demander si, à

---

<sup>29</sup> Ce courant de recherche qualifié « *d'antidifférenciationniste* » (Shinn & Ragouet, 2005 : 75) vise d'ailleurs à « *abolir toute distinction a priori entre l'action politique ou économique, d'une part, le travail scientifique, d'autre part* » Callon (1989 : 28) mais aussi entre les humains, les organisations et les objets matériels (voire les animaux, Callon, 1986) dans l'analyse de la production des faits scientifiques.

cette diversité des postures, des regards, des langages et des méthodologies attenantes en Sciences de l'éducation, ne répond pas une hétérogénéité particulière des modes de communication et de diffusion des connaissances produites et de leurs destinataires. En ce sens, il y aurait une forme d'homologie entre la multiplicité des démarches de recherche en Sciences de l'éducation et la multiplicité de leurs modes de valorisation.

Mais les Sciences Humaines et Sociales entretiennent également un rapport spécifique avec les pratiques sociales dans la mesure où « *elles en extraient leurs données et y renvoient comme terrain d'expérience et de validation. Elles ne peuvent ignorer le caractère « finalisé » de leurs énoncés.* » (Ardoino & Vigarello, 1986 : 185). Toutefois, ces interactions seraient plus prononcées dans le cas des Sciences de l'éducation. Les travaux de la discipline auraient en effet une double perspective de produire des savoirs scientifiques et de contribuer à transformer les pratiques d'éducation et de formation (Bedin, 1993 ; Develay, 2001). Or, ces deux visées peuvent également être mises en relation avec des modes de valorisation aux logiques différentes : la finalité transformative affirmée en Sciences de l'éducation implique-t-elle des pratiques de dissémination sociale des travaux spécifiques ? Ainsi, pour de nombreux chercheurs de Sciences de l'éducation (Charlot, 1995 ; AECSE, 2001 ; Hofstetter & Schneuwly, 2001), les pratiques de valorisation propres à cette discipline sont caractérisées par une tension entre d'une part, la poursuite d'une reconnaissance comme champ scientifique pluridisciplinaire auprès de la communauté de pairs, et d'autre part, la recherche d'une reconnaissance sociale auprès du terrain éducatif et de la sphère politico-administrative. Cependant, peu de recherches et de données empiriques viennent étayer cette affirmation d'une tension entre valorisation scientifique et valorisation sociale, dont la valorisation pédagogique semble de plus absente. L'un des enjeux scientifiques de notre thèse sera notamment de rendre compte de cette diversité potentielle des pratiques de valorisation. Enfin, nous répondrons à un second enjeu scientifique dans une approche plus explicative : contribuer à mieux comprendre comment les enseignants-chercheurs de Sciences de l'éducation organisent et structurent leurs propres pratiques de valorisation.

Au-delà de la description et de l'analyse des observations empiriques, nous allons donc chercher des facteurs d'explication et de compréhension aux investissements des enseignants-chercheurs dans des modes différenciés de valorisation de leurs travaux. Or, les travaux de Latour (1995) insistent notamment sur un critère lié à la valeur utilitaire de la valorisation dans la perpétuation des cycles de crédibilité des chercheurs. Toutefois, nous avons vu que d'autres types de valeurs accordées aux modes de valorisation peuvent rentrer en ligne de

compte : les valeurs liées aux conceptions épistémologiques propres aux Sciences de l'éducation ou les valeurs liées à l'intérêt sociétal et formatif des travaux de recherche. Cette question de la valeur différenciée accordée aux modes de valorisation par les universitaires nous paraît en effet pertinente dans la mesure où le métier<sup>30</sup> d'enseignant-chercheur peut être caractérisé par l'importance des activités évaluatives plus ou moins formelles de leur propre travail et de celui des autres (Fave-Bonnet, 1998). De plus, les pratiques de valorisation scientifique, sociale et pédagogique sont de plus en plus prises en compte dans les démarches évaluatives caractéristique du champ universitaire (Dubois, 1998) tant pour ce qui concerne l'évaluation des activités des enseignants-chercheurs que pour ce qui concerne l'évaluation des équipes de recherche et des universités. C'est ce que nous allons montrer dans les développements suivants.

---

<sup>30</sup> Nous utilisons régulièrement le terme « métier » afin d'éviter d'alourdir le propos par la répétition du terme « profession » dans cette thèse. Nous avons pour autant conscience que la distinction établie par Bourdoncle (1991) entre ces deux concepts renverrait plutôt les communautés scientifiques de pairs vers la catégorie de « profession ». Mais nous savons également que cette distinction concernant la segmentation d'une profession académique en divers métiers d'universitaires fait l'objet d'un débat scientifique (Le Guyader, 2006).

## **CHAPITRE 2. L'OBJECTIVATION CROISSANTE DES PRATIQUES DE VALORISATION DANS LES ÉVALUATIONS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE**

Le premier chapitre de notre thèse a permis de rendre compte des processus de complexification et de diversification des pratiques de valorisation des travaux de recherche. Dans une approche plus explicative, ce second chapitre a pour objectif de montrer que cette évolution de pratiques professionnelles des enseignants-chercheurs peut être mise en perspective avec une transformation des démarches formelles d'évaluation dans l'enseignement supérieur dont nous analyserons les effets sur la définition des modèles de développement professionnel universitaire. Car l'agir professionnel des universitaires se spécifie par l'activité évaluative : qu'il s'agisse d'évaluer leur propre travail, d'évaluer des énoncés de connaissance ou d'évaluer la crédibilité de ceux qui les énoncent. D'une part, les enseignants-chercheurs se soumettent aux jugements critiques et éventuellement formatifs de leurs pairs lorsqu'ils mettent en œuvre des pratiques de diffusion de leurs travaux dans la communauté. D'autre part, les universitaires peuvent exercer une activité institutionnalisée d'évaluateurs<sup>1</sup> en tant qu'expert ou arbitre pour une revue, une maison d'édition ou un colloque, ou en tant qu'auteurs de « notes critiques » sur un ouvrage. Enfin, au-delà de ce système de contrôle croisé par les pairs, le champ professionnel de l'enseignement supérieur et de la recherche est le terrain d'une multiplicité de démarches évaluatives d'envergures variables opérées par des instances diverses : évaluations des établissements universitaires par le Comité National d'Évaluation de l'enseignement supérieur<sup>2</sup> ou de l'utilisation des moyens par l'Inspection Générale de l'Administration l'Éducation Nationale et de la Recherche.

Par conséquent, le contexte professionnel universitaire nous semble se caractériser par une objectivation grandissante des modes de valorisation de la recherche au travers de démarches évaluatives qui concernent l'ensemble du système d'enseignement supérieur et de recherche : la qualité des outils de diffusion de la recherche, les activités professionnelles des enseignants-chercheurs, les missions des universités, les politiques nationales, etc. C'est en ce sens que se dessine une explication plus fine des transformations et complexifications des modes de valorisation par le biais d'une transformation croisée de ces processus évaluatifs et des référentiels professionnels qu'ils promeuvent.

---

<sup>1</sup> Sans compter les évaluations non formalisées qu'occasionnent les pratiques de lecture.

<sup>2</sup> En regard de la loi sur la recherche du 18 avril 2006 (articles 4 et 5), les missions du Comité National d'Évaluation de la Recherche, et du Comité National d'Évaluation seront mises en œuvre par l'Agence d'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (AERES).

La première section va donc porter sur une approche conceptuelle de l'évaluation. Nous définirons dans un premier temps le concept d'évaluation instituée en nous intéressant notamment aux recouvrements partiels que ce concept entretient avec les concepts d'évaluations implicites et spontanées ainsi qu'avec la notion de contrôle. Nous situerons dans un second temps le développement de ces évaluations organisées dans un contexte sociopolitique global qui tend à faire de l'évaluation, un instrument de régulation des politiques publiques d'éducation et de formation ainsi que des situations professionnelles. Enfin, nous délimiterons plus précisément le lien théorique qui articule les concepts de valorisation et d'évaluation par l'intermédiaire de la notion de valeur.

La seconde partie a pour objectif d'étudier la place et le rôle des activités de valorisation dans les évolutions institutionnelles majeures qui touchent le champ universitaire en matière d'évaluation. Nous montrerons tout d'abord que la valorisation est un indicateur essentiel des démarches émergentes d'évaluation de la « performance » des politiques publiques de recherche et d'enseignement supérieur effectuées dans le cadre de l'application de la Loi Organique relative aux Lois de Finance. Nous nous intéresserons ensuite aux procédures d'évaluation certificative de la qualité des universités actuellement en développement : nous verrons que le management des actions de diffusion des travaux de recherche est considéré comme un processus de référence dans cette « démarche qualité ». Enfin, nous analyserons la place qu'accordent les référentiels d'expertise des projets des équipes de recherche aux plans de valorisation dans le cadre du pilotage de la recherche par la programmation.

Puis, nous allons nous intéresser aux démarches d'évaluation qui distinguent plus encore le champ professionnel universitaire dans une troisième section. Nous examinerons dans un premier temps les mécanismes d'évaluation et d'attribution de valeur auxquels sont soumis les différents produits de valorisation des travaux de recherche des universitaires : articles, ouvrages, unités d'enseignement, etc. Nous étudierons dans un deuxième temps les évolutions qui touchent les modes traditionnels de régulation interne au champ universitaire par les instances collectives de pairs, de plus en plus redoublés par des évaluations institutionnelles externes. En nous inscrivant dans la perspective théorique développée par Jorro (2007b) concernant la contribution des démarches évaluatives au développement professionnel, nous soulignerons alors les effets possibles de ces transformations sur les valeurs, les compétences et les activités professionnelles légitimes des enseignants-chercheurs.

## 2.1. Le développement des évaluations instituées dans l'enseignement supérieur

Si l'on se réfère à l'étymologie du mot évaluation, l'activité évaluative peut être définie comme une opération individuelle ou collective de re-connaissance ou d'attribution d'une valeur à quelqu'un ou à quelque chose (Ardoino, 2000). Or, selon Lavelle (1991 : 3 ; cité par Barbier, 2003b : 126), « *le mot valeur s'applique partout où nous avons affaire à une rupture de l'indifférence ou de l'égalité entre les choses* ». Dans cette perspective, tous les jugements ou toutes les estimations portés au travers d'une activité de perception et d'interprétation différenciée de la qualité ou de la quantité d'un objet, d'un état ou d'un processus, renvoient donc à une action d'évaluation. L'évaluation désignerait tout d'abord dans son acception la plus large, « *un acte social universel* » (Barbier, 1990 : 32) que l'on trouve notamment dans les prises de décision qui génèrent et accompagnent les activités humaines. D'après Jorro (1999), deux types de valeurs correspondant à deux catégories d'évaluation sont mis en exergue par l'analyse des activités humaines<sup>3</sup>. Il s'agit d'une part des valeurs agies (*Ibid.* : 251) qui émergent dans les situations effectives et qui renvoient plutôt à des formes d'évaluations implicites et contenues dans des prises de décisions en cours de l'action : ces évaluations ne seraient par conséquent observables qu'à partir des effets qu'on leur attribue (e.g. l'adaptation d'un comportement individuel). Il s'agit d'autre part des « *valeurs déclarées* » (*Ibid.* : 252) dont se saisissent les acteurs pour dire voire pour fonder la légitimité de leurs actions. A cette catégorie de valeurs correspond une forme d'évaluation qui conduit à l'expression ou à la formulation explicite d'un jugement ou d'une estimation de l'intérêt d'une action, de la beauté d'une œuvre ou des qualités d'une personne. Ces évaluations dites spontanées sont enchâssées dans les constituants de la subjectivité (sensations, émotions, affects, implications, sentiments, croyances, imaginaires etc.) mais elles peuvent en outre donner lieu à l'explicitation (Jorro, 1999) du système de valeurs professionnel, esthétique, sociopolitique, éthique, religieux, économique, etc. qui en constitue le principe. En ce sens, « *quelle que puissent être l'ampleur et l'originalité des résonances individuelles et subjectives en chacun, ces pratiques évaluatives spontanées sont donc ancrées culturellement* » (Ardoino, 2000 : 92). Cependant, nous allons nous intéresser dans cette partie de la thèse aux pratiques évaluatives instituées (Barbier, 1990) qui se sont multipliées depuis une vingtaine d'années tant dans le monde des entreprises que dans le champ de l'éducation ou des politiques publiques.

---

<sup>3</sup> Dans une perspective proche, Barbier (2003b) distingue les valeurs-en-actes, qui renvoient aux engagements effectifs d'activité des sujets, les valeurs-référents, qui font l'objet d'activités de pensée intérieure des sujets et les valeurs-énoncés, qui peuvent être formalisées et communiquées comme telles par ces sujets.

### 2.1.1. Une définition des évaluations instituées

A la différence des évaluations implicites et des évaluations spontanées, les évaluations formalisées font l'objet d'une réflexion et d'une rationalisation (voire d'une objectivation dans des travaux de recherche scientifique) et elles sont opérationnalisées par la mise en œuvre d'une instrumentation spécifique (Bedin, 2006). De plus, le rôle dévolu aux institutions ou aux acteurs en charge de ces évaluations est explicitement reconnu par des « *dispositifs d'authentification* » (Trépos, 1996 : 81) tels que des décrets<sup>4</sup> ou des dispositions contractuelles. A la suite des travaux de Barbier (1990 : 34) nous dénommerons ce type d'évaluation par le terme d'« *évaluation instituée* ». Le terme « instituée » souligne le fait que cette dernière est un « *acte délibéré et socialement organisé aboutissant à la production de jugement de valeur* ». La notion de « jugement de valeur » renvoie ici plus à l'idée d'un « travail de la valeur » intellectuel caractérisé par son historicité au travers de l'estimation, de l'appréciation et de la comparaison, qu'à l'idée de sanction définitive rendue par une instance décisionnelle (Lecointe, 1997).

Ces caractéristiques conduisent donc à distinguer nettement les évaluations instituées des évaluations implicites et spontanées que nous avons précédemment définies. Toutefois, elles ne nous permettent pas d'affirmer que les évaluations instituées ne sont pas le « lieu » d'une forme d'évaluation spontanée. Ainsi, l'analyse des évaluations institutionnelles du système éducatif montre que ces dernières ne sont pas toujours mises en regard des finalités sociales, éthiques ou professionnelles qui servent de référents à la démarche évaluative ou des finalités que poursuivent les évaluations (Lecointe, 1997 ; Dutercq, 2000). De même, les travaux de Jorro (2006b) soulignent qu'au-delà des systèmes de valeurs officiels, les pratiques évaluatives des acteurs de l'éducation et de la formation s'actualisent dans des ethoses singuliers, entre enchâssement des imaginaires (de performance, de maîtrise, de construction et de compréhension) et circulation des postures (de juge, de contrôleur, d'expert, de conseiller et de consultant). Selon cet auteur, l'efficacité opératoire de ces systèmes de valeurs et d'actions ou implicites nécessite de professionnaliser ces pratiques par une formation spécifique articulée autour d'un véritable référentiel des compétences d'évaluation (Jorro, 2006a).

Cette définition des évaluations instituées ne recouvre pas non plus totalement la distinction théorique proposée par Ardoino et Berger (1989) entre les pratiques d'évaluation

---

<sup>4</sup> Voir par exemple le décret n° 2006-1334 du 3 novembre 2006 relatif à l'organisation de l'Agence d'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur.

et les pratiques de contrôle. L'examen des méthodologies mises en œuvre dans le cadre des pratiques d'évaluation instituée montre en effet que celles-ci comportent généralement une opération de contrôle (de Ketele & Roegiers, 1991). De plus, les travaux de Lecoine (1997) ont montré que la construction explicite ou implicite du référentiel spécifique de chaque démarche d'évaluation s'opère en regard ou en opposition à des systèmes de valeurs sociaux, éthiques, culturels, etc. préexistants (Figari, 1994). Par conséquent, devant la multiplicité et la diversité des pratiques de terrain présentées comme des évaluations (Jorro, 2006a), nous nous autorisons à définir à la suite de Barbier (1990) et Lecoine (1997) l'évaluation instituée comme :

- une pratique socialement reconnue et organisée comme telle dans un cadre institutionnel,
- une pratique qui fait l'objet d'une réflexion spécifique ou à tout le moins d'une démarche méthodologique formalisée,
- une pratique qui mène à la production d'une estimation de la valeur d'un produit, d'une situation, d'un processus (activité, projet, politique), d'un « acteur » individuel, organisationnel ou institutionnel, en référence à des objectifs, à des critères ou à des indicateurs plus ou moins explicites.

Nous nous intéressons donc dans cette partie de la thèse aux pratiques d'évaluations instituées c'est-à-dire des pratiques qui bénéficient d'une reconnaissance symbolique (éventuellement inscrite dans des textes de loi) et matérielle (financement et organisation de ces évaluations, formalisation spécifique) au sein d'institutions diverses. Nous considérons que ces institutions peuvent être des ministères publics (e.g. la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance du Ministère de l'Éducation Nationale), que des instances professionnelles reconnues (évaluation par les pairs des compétences des candidats à l'exercice d'une profession) ou des champs scientifiques (évaluation de la qualité des travaux soumis à une revue scientifique par un comité de lecture). Deux catégories d'évaluations instituées peuvent être élaborées en regard de leur objet d'après Barbier (1990) : il s'agit d'une part de l'évaluation des activités<sup>5</sup> et des productions des agents (individuels ou collectifs) qu'ils soient en formation ou en situation d'exercice professionnel et d'autre part de l'évaluation des politiques, de l'action publique et des projets des organisations. Afin de poursuivre la conceptualisation de « l'évaluation » nous allons donc en observer l'émergence et le développement dans les champs de l'éducation et de la recherche dans le chapitre suivant.

---

<sup>5</sup> Il faut cependant souligner à la suite de Monteil (1990) que de nombreuses démarches présentées comme des évaluations d'actes d'individus (actes d'apprentissage, actes de travail) se révèlent en pratique être des évaluations de la personne ou de la personnalité.



### 2.1.2. Le mouvement de rationalisation des politiques de formation et de recherche

Depuis le milieu des années 1980, les pratiques d'expertise et d'évaluation se sont développées jusqu'à la « *profusion de pratique et (...) la confusion de sens* » (Lecoinge & Rebinguet, 1994 : 7). D'après Monnier (1992), ce mouvement émerge toutefois dès les années 1960<sup>6</sup> avec les méthodes de rationalisation technico-économique de l'action publique. Nous allons donc observer plus précisément le rôle croissant attribué et déclaré des évaluations instituées dans l'élaboration des politiques et des actions d'éducation et de formation tout d'abord, et ensuite dans la régulation des politiques d'enseignement supérieur et du champ professionnel universitaire.

Cette évolution s'observe particulièrement dans les transformations des modes de construction et de mise en œuvre des politiques d'éducation. En effet, les pratiques d'évaluation ont été progressivement formalisées dans la perspective affichée de contribuer à l'optimisation de la prise de décision en vue d'atteindre les objectifs d'éducation. Les travaux de Charlot et Beillerot (1995) sur les politiques françaises d'éducation et de formation montrent que les pratiques d'analyse des besoins et de rationalisation planificatrice *a priori* se sont tout d'abord développées dans cette perspective de 1950 à 1970. Dans le prolongement de ce mouvement, les années 1980 ont vu se multiplier les démarches évaluatives menées par des spécialistes des Sciences de l'éducation<sup>7</sup> à la demande du Ministère de l'Éducation Nationale ou à un niveau plus local<sup>8</sup>. Cependant, la création de la Direction de l'Évaluation et de la Prospective au sein du Ministère de l'Éducation Nationale en 1987 visait à rendre compte plus régulièrement des évolutions du système éducatif par des évaluations *ex post*<sup>9</sup> et à fournir à tous les acteurs du système éducatif des outils informationnels nécessaires à la conduite de leurs actions<sup>10</sup>.

---

<sup>6</sup> L'histoire des pratiques d'évaluation en France montre cependant que, pour peu qu'on ne se limite pas au domaine judiciaire, « *les occasions n'ont jamais manqué pour que les détenteurs de quelques savoirs soient appelés à statuer sur des faits et à tenir sur eux un discours de vérité.* » (Fritsch, 1985 : 21). L'auteur évoque ainsi la multiplication des experts au XVI<sup>e</sup> siècle, dont des jurés-arpenteurs ou autres experts-entrepreneurs.

<sup>7</sup> Ces commandes sont liées à des réformes politiques : Rapport Soubré sur la décentralisation, De Perreti sur la formation des personnels, Legrand sur les collèges, Prost sur les lycées. Plus récemment, on peut citer en exemple : le rapport Meirieu (1998) sur la rénovation des lycées, la contribution de l'équipe ESCOL pour les Assises des ZEP en 1998, le rapport de Dubet et Duru-Bellat sur les collèges (2000) et le rapport Thélot sur l'école (2004).

<sup>8</sup> Nous pouvons citer l'évaluation des Projets d'Action Éducative par Figari *et al.*, 1986) ou plus récemment les diagnostics-conseils préalables à l'élaboration des politiques éducatives locales (Fournet *et al.*, 2001).

<sup>9</sup> Voir par exemple la publication annuelle des trente indicateurs de « coûts-activités-résultats » dans « *L'état de l'école* ».

<sup>10</sup> Les évaluations nationales des compétences des élèves de CE2-6<sup>ème</sup> sont ainsi censées produire des données utiles au pilotage des politiques éducatives et au réajustement des pratiques pédagogiques des enseignants (Normand & Derouet, 2007).

Toutefois, les discours institutionnels tendant à mettre en exergue une maîtrise des décisions et des actions au regard de la production et de l'analyse d'informations essentiellement chiffrées, concernent également la gestion des « parcours individuels » d'éducation. D'une manière générale, on observe tout d'abord que les fonctions de comparaison, classement, orientation, sélection<sup>11</sup> des individus que remplit le système éducatif se sont intensifiées au cours du XXe siècle (Dauvisis, 1991). Dans un mouvement connexe les procédures d'attribution de notes, de passation d'examens et de délivrance de diplômes en vue de la certification de la qualification des individus en formation ont été l'objet d'une exigence de technicisation. Ainsi, la docimologie ambitionnait dans les années 1920 de contribuer à la mise en œuvre d'une évaluation instituée respectant au mieux les principes d'égalité de traitement des candidats au moyen de tests « objectifs » (QCM, items à appariement, etc.).

L'observation des politiques de recherche et d'enseignement supérieur montre également des transformations similaires à celles que nous avons repérées dans le champ éducatif. Ainsi, aux pratiques prospectives de planification des politiques scientifiques mises en œuvre dès les années 1946 (Pollak, 1976) ont été adjoints des grands rapports d'évaluation confiés à des chercheurs au début des années 1980 (Carraz<sup>12</sup>, 1983). Mais c'est l'installation du Comité National d'Évaluation en 1985<sup>13</sup> qui souligne l'institutionnalisation des démarches formalisées d'évaluation des universités en France, bien que nombre d'instances et de conseils plus ou moins pérennes chargés d'évaluer la recherche et l'enseignement supérieur aient été créés<sup>14</sup> dans les années 1980-1990. Cette évolution s'inscrit dans un mouvement de développement de l'autonomie décisionnelle, économique et pédagogique des universités vis-à-vis de leur administration de tutelle (Musselin, 2001). Mais cette évolution souligne aussi le maintien des outils de contrôle *ex ante* et *ex post* sur les universités, à travers les processus de contractualisation<sup>15</sup> fixant les objectifs et allouant les moyens afférents. Dans une perspective

---

<sup>11</sup> Selon Barbier (1990 : 45), on assiste depuis le début du XXe siècle à la « *mise en place progressive au sein de l'appareil de formation français d'un dispositif de plus en plus complet de dépistage-orientation-suivi-sélection des individus* ».

<sup>12</sup> Le rapport Carraz (1983) est une évaluation de la recherche en éducation réalisée par des chercheurs tels que Vergnaud, Tanguy ou Isambert-Jamati.

<sup>13</sup> Le Comité National d'Évaluation avait été créé suite à la Loi sur l'enseignement supérieur de 1984 (article 65). Le Comité National d'Évaluation de la Recherche a été institué en 1989 suite à la Loi relative à la recherche et au développement technologique de 1985. Ce comité a pour rôle d'évaluer la mise en œuvre des politiques publiques de recherche et les grands organismes de recherche. A partir de 2007, les activités évaluatives de ces instances seront intégrées à la nouvelle Agence d'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur.

<sup>14</sup> Par exemple l'Office Parlementaire d'Évaluation des Choix Scientifiques et Technologiques (1983), le Conseil National de la Science (1988), l'Observatoire des Sciences et des Techniques (1990), le Conseil National du Développement des Sciences Humaines et Sociales (2000).

<sup>15</sup> Depuis la Loi du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur (art. 20) et surtout depuis la circulaire ministérielle du 24 mars 1989, les universités signent avec le Ministère de l'Éducation Nationale un contrat

fonctionnaliste, les évaluations instituées sont alors considérées comme un nouvel outil de régulation des politiques publiques d'éducation, intégré<sup>16</sup> à l'action elle-même et au processus décisionnel (De Ketele, 1993).

Enfin, on observe également un mouvement de technicisation croissante de la conduite des activités professionnelles au cours du XXe siècle (Barbier, 1990). Or cette rationalisation<sup>17</sup> passe aujourd'hui moins par une autorité traditionnelle que par le développement des pratiques de repérages fins et d'évaluations instituées des caractéristiques individuelles des personnes au travail : car « *dans l'organisation rationnelle du travail, le problème de l'évaluation des aptitudes des individus et de leur valeur professionnelle est au centre du dispositif de traitement du fonctionnement humain de l'entreprise (...)* » (Sainsaulieu, 1976 : 31 ; cité par Barbier, 1990 : 47). Dans cette perspective, des instruments de mesure des différences inter-individuelles de plus en plus qualitatifs et personnalisés vont être développés notamment dans le champ de la psychologie du travail<sup>18</sup> (Blanchard, 2007). Si ces observations caractérisent essentiellement le monde de l'entreprise, il n'en reste pas moins que dans le champ professionnel de l'enseignement supérieur et de la recherche auquel nous nous intéressons, les démarches d'évaluation par les pairs de la discipline d'appartenance sont de plus en plus exposées au regard de dispositifs techniques (e.g. normes, procédures, etc. ; voir la partie 2.2.1).

De même, les critères des évaluations instituées des dossiers des candidats à l'inscription sur la liste de qualification aux fonctions de maître de conférences de certaines sections du Conseil National des Universités sont de plus en plus explicites quant au nombre et à la nature des publications attendues ou à l'étendue exigée des expériences d'enseignement dans le supérieur. Les processus d'évaluation des demandes de reconnaissance des unités de recherche auprès des ministères de tutelle et qui débouchent sur l'attribution d'une note<sup>19</sup> font également de plus en plus appel à des indicateurs scientométriques standardisés. Les expertises de l'Agence d'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (2007)

---

concernant leurs principales missions. Plus largement aujourd'hui, les universités doivent construire un projet d'établissement quadriennal dont une partie est l'objet d'un contrat de développement avec le Ministère.

<sup>16</sup> Dans le cadre d'une transformation des modalités du management public, ces évaluations formalisées pourraient d'ailleurs participer à la mise en œuvre d'un nouveau cadre normatif d'« obligation de résultats » émergeant dans l'enseignement supérieur aux dépens d'une « obligation de moyens » plus classique (Lessard & Meirieu, 2004) (voir le chapitre 2.2.1).

<sup>17</sup> Entendue comme l'organisation d'une activité ou d'une action à partir d'une étude (scientifique, technique, économique...) afin d'adapter efficacement les moyens aux objectifs (d'après Le Petit Robert, 2000).

<sup>18</sup> Voir par exemple : les tests psychométriques, la technique d'évaluation coopérative des compétences, les questionnaires d'intérêts ou de personnalité, les tests de professionnalité.

<sup>19</sup> L'ensemble des éléments de l'évaluation conduit à un commentaire et à une note (A+ = excellente unité de recherche, A = très bonne unité, B = bonne unité, C = unité fragile ou en difficulté, D = unités non reconnues).

pour identifier les enseignants-chercheurs « publiants » dans les unités de recherche reposent ainsi sur des objectifs quantitatifs de productivité.

Nous avons observé le développement des pratiques formalisées d'évaluation appréhendées comme méthode ou outil<sup>20</sup> d'accompagnement de l'action publique et des activités professionnelles, notamment dans le champ de l'enseignement supérieur et de la recherche. Le développement des pratiques formalisées d'évaluation y apparaît en tension entre des visées<sup>21</sup> « autonomisantes » et transformatives et des fonctions plus « technocratiques » (Étienne *et al.*, 2007). Selon certains spécialistes de l'action publique, l'évaluation est d'ailleurs une réponse au paradigme technocrate qui prévalait notamment au début des années 1960 avec l'expérience de la Rationalisation *a priori* des Choix Budgétaires (Crozier, 1989). Il n'en reste pas moins que quels que soient leurs buts ou leur objet d'application ces évaluations participent d'une forme de régulation instrumentale de la prise de décision et de la conduite de l'action. L'analyse du développement des pratiques instituées d'évaluation nous conduit donc à compléter notre définition de ce concept comme une démarche instrumentée, socialement reconnue et organisée comme telle, qui mène à la production d'une estimation de la valeur supposée participer d'une « *maîtrise à la fois conceptuelle, opérationnelle et fonctionnelle des actions et des projets collectifs et individuels* » (Donnadieu, 2001 : 25).

### **2.1.3. Évaluations dans l'enseignement supérieurs, valeurs et valorisation des travaux de recherche**

La section précédente nous a conduit à analyser le développement des évaluations instituées comme l'émergence d'une « *technologie sociale* », « *instrument de rationalisation de l'action organisée* » (Demailly, 2000 : 22). Toutefois, cette instrumentation méthodologique et cognitive peut s'ancrer dans différentes formes de rationalité : ainsi, l'évaluation institutionnelle peut répondre de manière non exclusive à une rationalité managériale, à une rationalité juridique ou encore à une rationalité éthico-politique (Lecoite, 2007). Or selon cet auteur, chaque type de rationalité renvoie à un système spécifique de

---

<sup>20</sup> Les termes de méthode et d'outil s'entendent ici au sens large, et ils ne désignent pas uniquement les rapports d'évaluation et leurs registres de recommandations mais également l'ensemble des dispositifs sociotechniques et des processus de traduction qui peuvent caractériser la mise en œuvre de ces démarches : la contractualisation, le fonctionnement d'un comité de pilotage ou de suivi de la démarche évaluative, la réalisation d'une enquête de terrain, la restitution du rapport final, etc. (Bedin, 2004).

<sup>21</sup> Les recherches menées sur les pratiques effectives d'évaluation montrent que ces dernières remplissent des fonctions variées (Demailly, 2000): une source d'innovation, un moyen de développement professionnel, une démarche de production de connaissances, un outil de mise en concurrence dans un quasi-marché scolaire, un marché de l'évaluation en Angleterre, un dispositif sociotechnique de mobilisation des acteurs, un outil de négociation, un dispositif de confirmation d'une décision prise en amont...

valeurs : la rationalité managériale s'attache essentiellement à l'efficacité des actions évaluées tandis que la rationalité éthico-politique poursuit le bien social et culturel produit.

A l'opposé de l'apparente neutralité axiologique affichée dans certaines définitions de l'acte évaluatif (cf. Stufflebeam), l'évaluation instituée apparaît bien comme une opération, une « manipulation » ou un « travail » de la valeur qui, tout au plus, tente de proposer une définition explicite des critères et des indicateurs qui permettent d'objectiver la production du jugement. De la sorte, Hadji (1993 : 25) définit l'évaluation comme étant :

*« l'acte par lequel on formule un jugement de « valeur » portant sur un objet déterminé (...) par le moyen d'une confrontation entre deux séries de données (...) : des données qui sont de l'ordre du fait, qui concernent l'objet réel à évaluer ; des données qui sont de l'ordre de l'idéal et qui concernent des attentes, des intentions ou des projets s'appliquant au même objet. ».*

Toutefois, l'évaluation est pour cet auteur (*Ibid.*) une opération de *détermination* de la valeur (métrique, sociale, éthique) par cette confrontation entre des faits observés (le référé) et un « idéal » fixé servant d'étalon (le référent). Or, les travaux de Lecointe sur les mécanismes de production de la valeur dans les champs scientifiques, économiques et éducatifs ont montré que cette dernière est difficilement séparable du jugement qui l'établit et de « l'objet » qui la « créé » : la valeur dite et la valeur produite « *sont en rapport étroit d'interaction et de co-production de l'une par l'autre* » (Lecointe, 2005 : 35). L'opération d'évaluation n'est donc pas seulement une attribution ou une lecture objective de la valeur, mais elle est également un processus social et intersubjectif de construction de la valeur. Ce processus peut conduire également à une production de valeur ou à un déni de valeur en regard de l'élaboration d'un référentiel spécifique, actualisation d'un système d'exigences institué et/ou création d'un véritable instituant.

D'après la perspective théorique proposée par Lecointe (1997), nous pouvons donc écrire que :

- 1) La valeur ne préexiste pas : elle est le résultat de la valorisation d'un objet, d'un acteur ou d'une activité par un groupe social.
- 2) Les démarches d'évaluation peuvent « fixer » la valeur d'un objet, d'un acteur ou d'une activité évaluée en regard de systèmes de valeurs établis.
- 3) Les démarches d'évaluation peuvent « produire » de la valeur ajoutée par une logique de valorisation de l'objet, de l'acteur ou de l'activité évalués.

Or, si nous considérons d'une part que les valeurs sont indissociables d'un jugement de valeur et d'autre part qu'il n'y a pas de production de valeurs ajoutées matérielles et immatérielles sans un processus de valorisation mis en œuvre par l'évaluateur, nous pouvons

en déduire qu'un processus de valorisation d'un objet ou d'une activité nécessite une évaluation « valorisante ». En ce sens, il semble donc exister un rapport intrinsèque opéré par le truchement de la notion de valeur entre d'une part notre définition des pratiques de valorisation des travaux de recherche et d'autre part les pratiques d'évaluation instituée ayant cours dans l'enseignement supérieur telles que nous les avons définies dans le chapitre 2.1.1. Notre conceptualisation de la valorisation circonscrit en effet d'un côté un ensemble de pratiques d'enseignants-chercheurs visant à obtenir un certain nombre de valeurs ajoutées, comme autant de signes de reconnaissance professionnelle de prestige et de renommée inégales, à travers la diffusion de leurs travaux dans la communauté scientifique, leur exploitation pédagogique dans le cadre des formations supérieures ou encore leur utilisation dans la sphère sociale. De l'autre côté, notre approche des évaluations délimite un ensemble de démarches instituées « traditionnelles » qui concernent tout d'abord l'évaluation de la qualité des « produits<sup>22</sup> » des activités de valorisation<sup>23</sup> considérés « pour eux-mêmes » (voir 2.3) mais aussi l'évaluation des pratiques professionnelles des enseignants-chercheurs opérées par le biais d'instances de pairs diverses : membres d'une section du Conseil National des Universités, Conseil Scientifique des universités.

En poursuivant notre raisonnement, la valorisation des travaux de recherche des enseignants-chercheurs semble nécessairement procéder de leur évaluation considérée comme une confrontation organisée entre un produit ou une activité -de valorisation- et un système d'exigences, et notamment les exigences propres au champ universitaire. La reconnaissance professionnelle des pairs adviendrait essentiellement par l'évaluation de la qualité des travaux et des activités que permettent notamment les pratiques de valorisation scientifique. De plus, il n'y a pas, selon Barbier (2005), de « savoir » sans une évaluation de la valeur de ce savoir se situant sur le registre de la vérité ou de l'efficacité. Or, l'opérationnalisation de cet acte d'évaluation nécessite une activité spécifique de valorisation-diffusion de la part des enseignants-chercheurs auprès d'une instance d'évaluation jugée légitime. C'est ce mouvement que Van der Maren (1996 : 281 ; souligné par nous) dénomme « *les nécessités stratégiques de l'écriture* » :

*« Tout énoncé de recherche qui n'est ni lu, ni commenté, ni contesté, (...) n'existe pas en tant qu'énoncé scientifique. (...). Pour cela, le chercheur doit parler à*

---

<sup>22</sup> La notion de produit d'une activité de valorisation est empruntée à l'étude des composantes de tout procès de travail telles que Barbier (1990 : 16) les définit : selon cet auteur, cette notion désigne le résultat ou « *la réalité nouvelle qui apparaît au terme de l'activité ou du processus considéré* » : cette réalité peut être physique (production d'un livre) ou immatériel (production de savoirs et de compétences).

<sup>23</sup> Par exemple : jugement de la valeur d'un article par les *referees* d'un comité de lecture ou de la pertinence d'un rapport d'expertise par ses commanditaires.

*d'autres, avec d'autres, à propos des autres. Et c'est la considération des autres qui est l'objet de stratégie. ».*

En dernière analyse, la valorisation scientifique, qui ne forme au premier abord qu'une opération de communication, constitutive d'un processus de recherche plus large, est une pratique qui permettrait de conférer aux travaux des enseignants-chercheurs et à leurs auteurs leur valeur qualitative essentielle. En effet, à travers la formalisation, la validation et la communication des connaissances qu'elle permet, la valorisation opérationnalise l'évaluation critique des trois critères distinctifs proposés par Beillerot (1991) dans sa première définition minimale de la recherche : une production de connaissances nouvelles, une démarche d'investigation rigoureuse et une logique d'exposition des résultats. Ce qui contribue à expliquer pourquoi la valorisation scientifique par la publication d'un article scientifique est régulièrement assimilée à la communication scientifique alors que celle-ci dépasse le cadre formel des revues et à l'activité de recherche elle-même : ainsi Price<sup>24</sup> (1969) définit la science par ce qui est publié dans la littérature scientifique et les scientifiques par ceux qui contribuent à cette littérature scientifique.

Cependant, nous avons décrit dans le premier chapitre de notre thèse le mouvement de complexification des modes de valorisation des travaux vers la poursuite de trois grands types de valeurs ajoutées essentiellement symboliques (scientifique, pédagogique et sociale). En raison de ce que nous avons écrit précédemment, ce mouvement pourrait donc constituer également un mouvement de diversification des critères et des démarches d'évaluation des travaux. Ces transformations pourraient modifier par-là même les processus de contrôle interne au champ professionnel : qu'il s'agisse du « contrôle » de l'entrée des impétrants par les enseignants-chercheurs<sup>25</sup> ou qu'il s'agisse d'évaluer la qualité des « produits » de leurs activités de recherche. C'est ce dont il sera question dans la section 2.3.1.

De plus, dans le cadre du mouvement décrit dans la section 2.1.2, le système d'enseignement supérieur et ses diverses composantes est depuis une vingtaine d'années l'objet d'un grand nombre d'évaluations par des commissions ou comités d'expertise ou de conseil plus ou moins stables et formalisés<sup>26</sup>. D'une manière générale, les estimations de valeur produites par ces évaluations peuvent se matérialiser dans l'attribution d'une note, la

---

<sup>24</sup> Il faut cependant remarquer que Price s'intéresse particulièrement au champ scientifique de la *Big Science*.

<sup>25</sup> Ce contrôle s'opère notamment par la soutenance d'une thèse devant un jury d'universitaires d'abord et procédures de qualification et de concours de recrutement ensuite.

<sup>26</sup> Voir par exemple les évaluations des activités professionnelles des enseignants-chercheurs (e.g. rapport Espéret, 2001), des actions des universités (e.g. l'évaluation de la mise en œuvre du schéma L-M-D en France par Mignot-Gérard & Musselin, 2005) ou de la politique nationale de recherche.

construction d'un classement ou l'appréciation des forces et des faiblesses des universités<sup>27</sup>. Or, ces démarches évaluatives objectivent de manière croissante les pratiques de valorisation des enseignants-chercheurs comme indicateurs des performances des politiques publiques ou de la qualité des universités. C'est ce que nous montrons dans la partie suivante.

## **2.2. Le renforcement de la portée de la valorisation des travaux de recherche dans les évaluations**

Le chapitre précédent nous a permis de préciser les concepts et le contexte général qui donnent sens au développement des pratiques instituées d'évaluation que nous observons dans le système de l'enseignement supérieur et de la recherche. En nous situant dans cette perspective, nous allons nous attacher à analyser la place et le rôle dévolus aux activités de valorisation de la recherche dans les démarches d'évaluation spécifiques à ce champ dans les pages qui suivent. Par conséquent, nous examinerons l'institutionnalisation des évaluations de la valorisation dans le cadre de trois mouvements majeurs qui touchent l'enseignement supérieur : la mise en place d'une évaluation de la performance dans le cadre de la Loi Organique relative aux Lois de Finances (2.2.1), le développement de l'assurance-qualité dans les universités (2.2.2) et enfin la croissance du financement de la recherche par la programmation (2.2.3). Ces développements mettent en évidence que l'évaluation de la valorisation de la recherche se situe à l'entrecroisement des évolutions qui touchent le management public de l'enseignement supérieur. De ce point de vue, l'objectivation croissante de la valorisation comme critère d'excellence et d'évaluation aux niveaux européen, national, local et des équipes de recherche pourrait être considérée comme une forme d'incitation institutionnelle indirecte à la transformation des pratiques.

### **2.2.1. La valorisation comme indicateur de productivité**

À l'instar des autres domaines de l'action publique, les politiques nationales d'enseignement supérieur et de recherche sont aujourd'hui formellement évaluées dans le cadre de la nouvelle Loi Organique relative aux Lois de Finances. En effet, l'adoption de cette loi en 2001 et sa mise en œuvre en 2006 a entraîné une transformation des modes d'exposition, de vote et d'exécution du budget de l'État dans le but affiché d'inscrire ces processus politiques dans une « culture de la performance ». Nous avons donc choisi de nous

---

<sup>27</sup> Voir par exemple la notation des écoles doctorales par l'AERES, le palmarès de l'Université de Shanghai, les « atouts », les « points forts » et les « points de fragilité » des universités dans les rapports du Comité National d'Évaluation.



intéresser à la notion de valorisation de la recherche telle qu'elle est examinée dans la Mission Interministérielle « Recherche et Enseignement Supérieur » (désormais abrégé par MIRES). Parmi les différents programmes de la MIRES, le programme 150 dénommé « *Formations supérieures et recherche universitaire* » représente l'essentiel des moyens attribués à cette mission et les universités, les unités de recherche et les enseignants-chercheurs en sont les principaux opérateurs (Cytermann, 2007) : nous nous focalisons donc sur son contenu.

Sur les douze objectifs que décline ce programme, un mentionne explicitement la valorisation de la recherche, dans un sens comparable à celui promu par l'Union Européenne : « *Objectif 9 : Contribuer à l'amélioration de la compétitivité de l'économie nationale par le transfert et la valorisation des résultats de la recherche* ». Dans cette logique, les trois indicateurs supposés opérationnaliser l'évaluation du degré d'atteinte de cet objectif renvoient à ce que nous avons défini comme des pratiques de valorisation économique ou de commercialisation de la recherche : brevets déposés, ressources apportées par les redevances sur titre de propriété intellectuelle, ressources apportées par les contrats de recherche passés avec les entreprises (« *Objectifs et indicateurs de performance* » du Programme 150, MIRES, 2006 ; cf. Tome II, annexe 2).

Cependant, deux autres objectifs renvoient à notre conceptualisation de la valorisation de la recherche. D'une part la valorisation scientifique des travaux de recherche est envisagée par les deux indicateurs scientométriques du septième objectif du programme : « *Produire des connaissances scientifiques au meilleur niveau international* ». Ces deux indicateurs visent en effet à mesurer la productivité des opérateurs du programme en matière de quantité de publications et de reconnaissance scientifiques. D'autre part, la valorisation pédagogique est mise en exergue dans les indicateurs de performance relevant du premier objectif intitulé « *Répondre aux besoins de qualification supérieure* » : taux de diplômés de l'enseignement supérieur dans une classe d'âge, insertion professionnelle de ces diplômés, taux de sortants diplômés selon le niveau Licence, Master et Doctorat. Enfin, quatre autres indicateurs d'évaluation du programme « *Formations supérieures et recherche universitaire* » renvoient à des pratiques que nous désignons comme des modes de valorisation sociale et/ou économique des travaux de recherche : deux indicateurs relatifs à la participation aux projets financés par les Programmes Cadres de Recherche et Développement de l'Union Européenne, deux indicateurs relatifs aux montants dégagés par les prestations de service réalisées par les opérateurs du programme (cf. annexe 2).

En somme, l'évaluation de « l'efficacité » et de « l'efficience » du principal programme constituant la MIREs repose sur trente-trois indicateurs dont quatorze<sup>28</sup> relèvent en fait d'une quantification de pratiques qui, selon nous, forment des modes privilégiés de valorisation des travaux de recherche<sup>29</sup>. Si l'on ne prend pas en compte les objectifs renvoyant explicitement à des activités de valorisation, les indicateurs liés à des pratiques de valorisation représentent tout de même plus d'un indicateur chiffré sur cinq. En ce sens, cette dimension des activités professionnelles des enseignants-chercheurs constitue un élément majeur des critères de performance et d'obligation de résultats qui caractérisent l'évaluation de la politique nationale de recherche universitaire et de formation supérieure servant à réguler l'octroi de financement public.

Ce référentiel d'évaluation du programme « *Formations supérieures et recherche universitaire* » matérialise donc, au moins partiellement, ce qui vaut d'être visé ou ce vers quoi les universités et leurs enseignants-chercheurs doivent tendre (Lecoïnte, 1997), du point de vue des pouvoirs publics nationaux. Les rôles attribués aux établissements et aux universitaires consistent ici essentiellement à produire, diffuser et utiliser des connaissances et former des diplômés pour mieux assurer le développement socioéconomique et culturel des citoyens et de la société. On peut considérer qu'il s'agit, globalement, de fonctions relativement traditionnelles exercées par les universités. En revanche, la généralisation et la normalisation de ces fonctions dans une perspective de mesure du rendement des investissements nationaux et de comparaison internationale de leur productivité semblent constituer une évolution certaine. Il en est de même pour le développement des démarches managériales d'assurance « qualité » au sein du champ universitaire que nous allons aborder dans la partie suivante.

### **2.2.2. La valorisation comme référent de la « qualité » dans l'évaluation certificative**

Depuis une dizaine d'années, les gouvernements des États européens sont engagés dans la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche à travers un mouvement d'harmonisation de leurs politiques respectives. Parmi les différents processus

---

<sup>28</sup> Si on ajoute un indicateur concernant la réactivité et le dynamisme de la recherche universitaire (objectif n°10) et un indicateur de co-publication avec des auteurs issus de pays membres de l'Union Européenne qui renvoie à un mode de valorisation scientifique (objectif n°11).

<sup>29</sup> Pour consulter l'ensemble des indicateurs et des critères : voir l'annexe 1.

politiques intégrateurs, figure la déclaration intergouvernementale de Bologne<sup>30</sup> (1999) qui promeut notamment la coopération européenne dans le domaine de « l'évaluation de la qualité ». Par la suite, les conférences interministérielles successives (Prague, 2001 ; Berlin, 2003 ; Bergen, 2005) n'ont cessé de confirmer l'importance qu'elles accordent à la « qualité<sup>31</sup> » et à son évaluation, au point que cette notion est considérée par certains analystes des politiques publiques comme un des piliers de la convergence européenne (Hénard, 2006).

Chaque système national d'enseignement supérieur développe une exigence de « qualité » spécifique bien que différentes organisations transnationales élaborent des référentiels d'évaluation pour rendre les processus comparables<sup>32</sup> (Hénard, 2006). Or, le développement de l'évaluation certificative de la « qualité » dans le champ universitaire français nous intéresse dans la mesure où le référentiel interne diffusé par le Comité National d'Évaluation<sup>33</sup> auprès des universités comporte là aussi, de nombreux éléments relatifs aux pratiques de valorisation des travaux de recherche. Ce document intitulé « *Le Livre des références : les références de l'assurance de la qualité dans les établissements d'enseignement supérieur* » (Comité National d'Évaluation, 2003) réunit et décline « *un ensemble de recommandations susceptibles d'aider les établissements (...) à mettre en place leurs propres dispositifs d'assurance de la qualité (...) afin d'attester qu'ils remplissent les missions qui leur sont confiées.* » (Ibid. : 5).

---

<sup>30</sup> La trentaine de pays signataires de cette déclaration (19 juin 1999, Bologne) se sont engagés d'ici 2010 à mettre en place : un système de diplômes facilement « lisible » et comparables, un système essentiellement fondé sur trois cycles (licence, master, doctorat), un système d'accumulation et de transfert des crédits (ECTS), la mobilité des étudiants et des enseignants-chercheurs, une coopération en matière d'évaluation de la qualité, une prise en compte de la dimension européenne de l'enseignement supérieur.

<sup>31</sup> La question de la qualité dans les organisations et leurs processus a été initialement examinée dans le monde industriel par des travaux en sciences de l'ingénieur (Laurens, 2003). Dans le champ de l'éducation et de la recherche, cette notion renvoie à la « *qualité postulée* » (Bouchard & Plante, 2002 : 226). Ces auteurs définissent cette notion comme le fait d'attribuer cette propriété à un produit, un service ou un organisme à partir de la connaissance qu'on peut avoir d'un élément retenu comme caractéristique : action de gestion et d'organisation ou satisfaction procurée à la « clientèle » étudiante. L'expression « évaluation de la qualité » est employée pour traduire le terme « *quality assurance* » dans les versions françaises des textes relatifs au processus de Bologne tandis que le Comité National d'Évaluation (2006 : 5) l'a traduite par l'expression « *management de la qualité* » (Fave-Bonnet, 2006, 2007).

<sup>32</sup> Par exemple l'*European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA) diffuse un référentiel transnational : « *Standards and guidelines for quality assurance in the european higher education area* ». L'évaluation de la « qualité » est généralement opérationnalisée autour d'une autoévaluation ou évaluation interne menée par les universités elles-mêmes (Ibid.) et d'une évaluation externe réalisée par des pairs travaillant au sein d'agences chargées de contrôler l'efficacité des procédures d'« assurance qualité » mises en œuvre dans les établissements. De plus, ces agences d'évaluation sont, elles aussi, l'objet d'une pratique d'habilitation ou de certification (Comité National d'Évaluation, 2006).

<sup>33</sup> Il est difficile de définir actuellement la forme que va prendre l'évaluation de la qualité au sein du champ universitaire depuis le transfert des missions du CNE à l'AERES. Nous nous en tiendrons donc à l'examen des démarches proposées par le CNE.

Ainsi, sur les huit actions de référence qui définissent le référentiel « *Recherche* », l'une concerne directement la valorisation scientifique telle que nous l'avons définie : « *Référence*<sup>34</sup> B.7 : mise en place d'une politique de communication et de diffusion de la production scientifique. ». Une autre de ces opérations de référence s'attache explicitement à favoriser la valorisation économique et dans une moindre mesure la valorisation sociale des travaux : « *Référence*<sup>35</sup> B.8 : mise en œuvre d'une politique de valorisation et de transfert des résultats de la recherche. » (*Ibid.*). Enfin, la lecture des huit critères de la référence<sup>36</sup> B.3 montre que ces derniers renvoient également à la valorisation socioéconomique des travaux de recherche<sup>37</sup> et aux pratiques de communication scientifique des enseignants-chercheurs<sup>38</sup>. Par ailleurs, différents critères et actions de référence désignent des démarches de valorisation pédagogique des travaux à travers le renforcement de la formation à et par la recherche tant sur le plan de l'adossement des formations<sup>39</sup> aux axes de recherche des équipes (en particulier au niveau Master) que sur le plan de l'intégration<sup>40</sup> des doctorants dans les unités de recherche.

Du point de vue institutionnel et politique, la mise en œuvre, le développement et le *management* des pratiques de valorisation de la recherche sont donc là-aussi considérés comme des actions de référence en vue d'obtenir ou améliorer une forme de « qualité » au niveau d'une université. Dans le chapitre suivant, nous allons analyser le rôle conféré aux pratiques de valorisation dans un autre mode de pilotage de la recherche : la programmation de la recherche.

---

<sup>34</sup> Critères : mener une politique de soutien à l'organisation de séminaires et de colloques labellisés ; une politique de publication et des partenariats avec les actions locales, régionales et nationales de diffusion de la culture scientifique.

<sup>35</sup> Critères : l'établissement a une cellule de valorisation ; a créé des filiales ; a une politique pour garantir la propriété intellectuelle ; participe à un incubateur ; a des relations structurées avec les acteurs économiques, industriels et sociaux ; est un centre d'édition scientifique ; a connaissance des activités d'expertise de ses enseignants.

<sup>36</sup> Référence B.I.3 : « *L'établissement se situe dans le contexte international de la recherche.* ». Critères : l'établissement est organisé pour accéder à l'information et la diffuser dans ses laboratoires ; est organisé pour répondre aux appels d'offre européens ; l'établissement ou certaines de ses équipes assurent le pilotage de consortiums du 6e Programme Cadre de Recherche Développement ; l'établissement ou certaines de ses équipes participent à des consortiums du 6e Programme Cadre de Recherche Développement ; a une politique pertinente de partenariat avec des universités étrangères ; organise une veille scientifique ; les travaux des enseignants-chercheurs sont publiés dans des revues internationales ; les enseignants-chercheurs sont invités dans des colloques internationaux.

<sup>37</sup> Trois critères de la référence B.3 sont relatifs aux réponses aux appels à projets scientifiques européens.

<sup>38</sup> Deux critères de la référence B.3 sont relatifs aux publications dans des revues internationales et à la participation à des colloques internationaux.

<sup>39</sup> Référence A.I.9 : « *L'offre de formation du niveau master s'appuie sur la recherche et sur des collaborations avec le monde industriel et le monde économique.* ».

<sup>40</sup> Ce critère relève de la référence B.I.6 : « *L'établissement assure l'avenir de sa recherche et entretient son potentiel.* »

### 2.2.3. La valorisation comme critère de pertinence pour l'éligibilité des projets de recherche

La « programmation de la recherche » désigne un ensemble de pratiques qui visent à « amener une partie du potentiel de recherche à développer des connaissances (...) qui contribuent à la mise en œuvre de priorités affichées par la puissance publique » (Callon et al., 1986 : 16). Si ces pratiques ne sont pas récentes<sup>41</sup>, l'accroissement de ce mode de pilotage de la recherche par des appels à projets s'observe dans la plupart des pays industrialisés à la faveur d'une transformation du « *management institutionnel de la nouvelle production scientifique* » (Milot, 2005: 11). De plus, les démarches de recherches sur programmes ne concernent plus seulement aujourd'hui la puissance publique internationale, nationale ou locale mais aussi des organismes parapublics, des entreprises ou des syndicats<sup>42</sup>. Nous avons désigné dans le premier chapitre de cette thèse ces pratiques d'expertise et de recherche sur contrats comme un mode de valorisation sociale des travaux des enseignants-chercheurs dans la mesure où elles poussent généralement à la collaboration science-société à travers la mise en place de réseaux sociotechniques<sup>43</sup> et l'utilisation des travaux dans les champs socioprofessionnels.

Or, la multiplication des programmes scientifiques a pour corollaire la multiplication des procédures d'évaluation<sup>44</sup> des projets par des comités de sélection *ad hoc* réunissant des « experts » nationaux ou internationaux, chercheurs, enseignants-chercheurs et des « experts » non scientifiques : industriels, cadres supérieurs du secteur public. En effet, ces actions incitatives procèdent ordinairement par une évaluation-sélection des propositions élaborées par des équipes en réponse à un appel d'offre ou un appel à projets précisant les axes thématiques concernés et diffusé dans la communauté scientifique. Or, la valorisation de la

---

<sup>41</sup> Des procédures incitatives telles que les actions concertées se sont développées dès la fin des années 1950 en France : Recherches Coopératives sur Programmes dans les années 1960 ; Actions Thématiques Programmées dans les années 1970...

<sup>42</sup> Par exemple, l'Institut de Recherches Économiques et Sociales a vocation à « coordonner » les programmes de recherche respectifs des grandes organisations syndicales, notamment dans le champ de l'éducation.

<sup>43</sup> Les partenaires regroupés au sein de ces équipes de projet ne sont pas seulement scientifiques : selon les types de programmes et leurs exigences, ces partenaires peuvent être associatifs, industriels, etc. Ainsi, le réseau du projet européen Forco-Précanet (2002-2005) promu par l'Université de Toulouse-Le Mirail dans le cadre du Programme Leonardo da Vinci de l'UE regroupait des unités de recherche universitaires, des entreprises de la net-économie, l'Association pour l'Emploi des Cadres, un cabinet de consultants et une agence de communication, originaires de 5 pays d'Europe.

<sup>44</sup> Selon le rapport que le Comité National d'Évaluation de la Recherche (2006) a effectué sur l'évaluation de la recherche en SHS, l'évaluation intervient à toutes les étapes des programmes de recherche : depuis le choix des thématiques et la sélection des dossiers jusqu'au suivi de l'avancement des travaux et à l'évaluation des résultats des projets individuels et du programme dans son ensemble (ces deux dernières formes d'évaluation étant les plus rares).

recherche constitue là-aussi un des indicateurs ou critères retenus explicitement dans le cadre de cette concurrence scientifique organisée et croissante.

Ainsi, les travaux de Milot (2005) montrent qu'à l'échelle internationale les référentiels d'évaluation des projets de recherche imposent généralement l'élaboration d'un plan stratégique visant la valorisation économique des travaux au-delà du respect des critères académiques et de la pertinence organisationnelle du projet (voir 2.3.1.1). En outre, de nombreux programmes imposent que ce plan stratégique concerne également la diffusion scientifique et sociale des travaux. Par exemple, l'un des critères d'évaluation des projets soumis au Programme d'action communautaire Leonardo Da Vinci de l'Union Européenne repose sur la qualité du plan européen de diffusion et des actions interculturelles de valorisation sociale et professionnelle des résultats produits (Bedin, 2007b). Enfin, l'analyse du contenu des cinquante appels à projets proposés par l'Agence Nationale de la Recherche en 2007 montre que tous les textes précisant les critères de sélection ont une exigence explicite<sup>45</sup> en matière de valorisation scientifique et sociale des résultats produits (voir un exemple annexe 3).

Par conséquent, la définition et l'anticipation d'un schéma de valorisation des travaux semblent bien l'un des critères majeurs d'évaluation *ex-ante* de la pertinence des projets scientifiques soumis à ces comités de sélection. Or, dans un contexte universitaire où la part de crédits récurrents ou garantis dans le cadre d'une répartition sur critères va diminuer au profit des dotations contractuelles et sur projets, la nécessité de diversifier les sources externes de financement entraîne donc une compétition<sup>46</sup> entre les unités de recherche et entre les universités pour décrocher ces « *financement(s) concurrentiel(s)* » (Milot, 2005 : 13). En ce sens, la capacité à développer des actions pour garantir la diffusion de produits de recherche auprès de destinataires ciblés tels que les pairs, les étudiants, les réseaux institutionnels ou les organisations professionnelles et à mettre en exergue les valeurs ajoutées attendues du projet de recherche en termes de bénéfices scientifiques, sociaux ou économiques dans les dossiers

---

<sup>45</sup> D'après notre décompte, plus de neuf référentiels d'évaluation sur dix font ainsi état d'un critère distinctif relatif à la qualité des actions prévues par les partenaires pour diffuser et intégrer les résultats dans la communauté scientifique. De plus, près de huit textes sur dix imposent aux réseaux une exigence en matière de valorisation économique des travaux : application industrielle des résultats, commercialisation de la propriété intellectuelle. Enfin, un peu moins de sept appels à projets sur dix précisent un critère concernant la mise en œuvre nécessaire d'actions visant à garantir l'impact des connaissances dans le champ social. En revanche, moins d'un texte sur cinq attribue un objectif de formation par la recherche aux projets à travers l'évaluation de la qualité de l'encadrement des doctorants participants.

<sup>46</sup> Toutefois, l'intensité de la compétition est plus ou moins exacerbée selon la dépendance financière et « l'ouverture internationale » des disciplines de recherche (Faure & Soulié, 2005). Cette compétition est plus faible en lettres, histoire, langues, ou encore en physique théorique et en astronomie que dans les disciplines susceptibles d'applications pratiques.

de sélection, semblent devenir des enjeux sélectifs réels pour garantir la continuité des travaux des enseignants-chercheurs et de leurs équipes de recherche.

## **2.3. Les enjeux professionnels de l'évaluation de la valorisation**

Nous allons analyser les processus qui contribuent à la production et à l'attribution des « plus-valeurs » aux produits de valorisation, c'est-à-dire essentiellement les articles, rapports d'expertise, les ouvrages mais aussi les contenus d'enseignement. Nous mettrons en exergue une double évolution qui touche à la fois l'évaluation de la valorisation et l'évaluation des activités des enseignants-chercheurs : on observe d'une part une « externalisation » croissante des opérateurs et des critères d'évaluation au-delà du monde académique et d'autre part une accentuation de l'importance attribuée à la diffusion scientifique.

### **2.3.1. La diversification des évaluateurs et des critères d'évaluation des « produits » de la valorisation**

Nous avons montré précédemment (voir 2.1.3) qu'un processus de valorisation des travaux de recherche ne consiste pas seulement à la diffusion d'un support de communication, mais qu'il implique également une opération d'attribution et de construction de valeur par une instance évaluatrice légitimée : *« C'est en leur évaluation et leur publication que les énoncés produits acquièrent un statut de validité, une qualité singulière. (Pontille, 2002 : 72).* Nous allons donc étudier les principales démarches évaluatives auxquelles sont soumis les produits de valorisation de la recherche et leurs auteurs. Pour ce faire nous caractériserons notamment les opérateurs et les référentiels de ces évaluations.

#### **2.3.1.1 L'évaluation des « produits » de la valorisation scientifique**

L'évaluation de la qualité des travaux de recherche par des pairs est une caractéristique majeure du champ universitaire. Ainsi, ce système de contrôle « croisé » constituerait un des principes permettant de définir de manière assurée *« la nature de la scientificité »* qui distingue les savoirs scientifiques des connaissances produites dans d'autres lieux (Beillerot, 1991 : 24). Dans cette logique, cet auteur établit ce qu'il considère comme deux « évidences » : *« On ne peut pas être scientifique tout seul. Un travail n'est pas scientifique parce que son auteur le proclame, mais parce que d'autres l'admettent ainsi. » (Ibid.).* En accord avec notre conceptualisation, les pratiques de valorisation scientifiques ont donc partie liée avec des processus d'authentification des connaissances qui contribuent à définir d'une

manière générale le champ scientifique, les activités des enseignants-chercheurs et leur identité professionnelle. Ce lien formel entre pratiques de valorisation et de validation s'est notamment consolidé avec la mise en place et la professionnalisation de l'activité scientifique contemporaine. La croissance du nombre de chercheurs et la démultiplication des revues scientifiques apparues au XVIIIe siècle se sont accompagnées de l'établissement d'une procédure relativement standardisée de certification collective préalable à la diffusion des contributions (Pontille, 2002).

De plus, la légitimité de ce lien se trouve également renforcé par l'accroissement de l'utilisation des travaux scientométriques dans les évaluations institutionnelles des équipes de recherche, des universités ou des États. Dans cette perspective, les indicateurs quantitatifs<sup>47</sup> construits à partir des pratiques de valorisation sont en effet considérés comme des indicateurs qualitatifs puisque la communication scientifique s'accompagne d'un travail sélectif : « *le nombre de publications produit par chaque individu dans les périodiques scientifiques reconnus* » devient dès lors un moyen d'une évaluation « objective » de la qualité ou de l'éminence des enseignants-chercheurs (Price, 1972 : 42-43). L'importance compétitive accordée à la diffusion scientifique des travaux et à sa fonction évaluatrice souligne d'autant plus les critiques internes de ce système : difficulté à publier des recherches novatrices, durée excessive des évaluations dans certaines revues, absence de normes explicites d'évaluation pour d'autres ou plus généralement déplacement d'un enjeu qualitatif de la publication vers un enjeu quantitatif (e.g. dans le champ des recherches en éducation : Beillerot, 1999).

En outre, les modalités d'évaluation des produits de la valorisation scientifique varient en regard des pratiques de communication considérées comme légitimes au sein des disciplines de recherche. Dans le champ mondial des Sciences Humaines et Sociales, le fait de soumettre des travaux à l'évaluation d'experts de revues scientifiques et de colloques internationaux s'impose progressivement comme une pratique centrale en économie, psychologie expérimentale et linguistique (Archambault & Vignola-Gagné, 2004). A l'opposé, le travail critique des pairs semble plutôt intervenir *ex post* dans les disciplines où les ouvrages monographiques constituent le mode de valorisation scientifique de référence comme c'est le cas en histoire ou littérature.

L'analyse des référentiels d'évaluation des différentes productions de la recherche en éducation montrerait toutefois une relative transversalité des « *normes de scientificité* », par-

---

<sup>47</sup> Ces indicateurs sont par exemple : le nombre d'articles publiés dans un intervalle de temps donné, l'origine et la discipline des auteurs, les revues utilisées, le nombre de citations reçues par ces publications.



delà la diversité des « *normes de recevabilité* » concernant la forme textuelle (Berthelot, 2003 : 36). En effet, l'ensemble des registres axiologiques qui organisent ces référentiels constitue l'une des composantes de la « *matrice disciplinaire*<sup>48</sup> » propre aux Sciences de l'éducation (Kuhn, 1983 : 251). Ainsi, l'évaluation des écrits scientifiques repose sur des « *critères latents d'estimation de la validité* » selon Van der Maren (1996 : 119-120). Ces derniers sont « *plus ou moins explicitement utilisés par les jurys, les comités de lecture, les évaluateurs des organismes subventionneurs.* ». Ces critères concernent d'une part le degré de rationalité des énoncés de recherche<sup>49</sup> et d'autre part la pertinence des produits scientifiques : pertinence théorique (conformation ou nouveauté par rapport aux théories contemporaines, originalité de l'analyse et de la réflexion) ; pertinence sociale (conformation aux attentes du milieu, résolution d'un problème) ; pertinence professionnelle (apport de solution, utilité pratique). De plus, les travaux de Callon (1986) montrent que la nécessité d'établir des réseaux sociotechniques pour produire des faits scientifiques entraîne des exigences implicites dans ces évaluations : le jugement peut varier selon la qualité et l'efficacité de l'argumentation développée dans les énoncés dans le but de constituer un dispositif d'intéressement d'alliés scientifiques et non scientifiques (financiers, techniques, administratifs, etc.).

L'évaluation par les pairs de la contribution et de la validité cognitive des produits de la valorisation désigne donc une opération de production socioculturelle et d'attribution d'une valeur « provisoire<sup>50</sup> » de scientificité. Plus qu'une pratique de communication et de validation des résultats, la valorisation scientifique des travaux de recherche constitue par-là même un processus d'actualisation des valeurs professionnelles de précision, de cohérence ou de pertinence des enseignants-chercheurs de cette discipline. Cette « expertise » certifie tant la « qualité » des énoncés scientifiques que les compétences et l'autorité de leurs auteurs. Or, comme le montre Van der Maren (*Ibid.*), à l'instar d'autres auteurs (De Ketele & Roegiers, 1991 ; AECSE, 1993 ; Bedin, 1994), l'idéal de scientificité spécifique aux Sciences de

---

<sup>48</sup> Selon Kuhn (1983), les éléments composant les matrices spécialisées se distribuent selon quatre registres principaux : les « *généralisations symboliques* » (propositions faisant consensus ; *Ibid.* : 248), les « *paradigmes métaphysiques* » (ensemble de croyances, de modèles et d'images ; *Ibid.* : 250), les « *valeurs* » (idéal de scientificité propre à une communauté ; *Ibid.* : 251) et les « *exemples* » (solutions concrètes de problèmes ; *Ibid.* : 254).

<sup>49</sup> Le degré de rationalité serait évalué au regard de la validité théorique, de l'adéquation de la problématique au contexte de l'enquête, de la correspondance formelle du modèle à l'objet et aux concepts théoriques et enfin sur la validité éthique liée à la responsabilité morale du chercheur vis-à-vis du milieu d'enquête et de la société (Van der Maren, 1996).

<sup>50</sup> La modélisation de l'évaluation et de la révision diachronique des textes scientifiques proposée par Berthelot (2003) souligne le caractère temporel de la « propriété » scientifique en regard de l'évolution permanente des exigences de scientificité.

l'éducation<sup>51</sup> renvoie à la fois à des registres de type académique mais aussi de type social. Cette double matrice d'exigences soulève alors une première question pour savoir si la poursuite de ces finalités externalistes donne lieu à des produits particuliers de communication. Il convient également de s'interroger pour savoir si ces produits sont soumis à des opérateurs d'évaluation non académiques, compétents pour octroyer cette valeur « sociale ». C'est dans cette perspective que nous allons donc étudier les processus évaluatifs des processus de valorisation sociale des travaux de recherche dans le chapitre suivant.

### **2.3.1.2 L'évaluation des « produits » de la valorisation sociale**

Le chapitre précédent nous a permis de montrer que l'évaluation de la qualité des produits de la valorisation scientifique repose sur un certain nombre de pratiques instituées caractéristiques du groupe professionnel des enseignants-chercheurs. À l'opposé, l'évaluation de la valorisation sociale se spécifie par la grande variabilité de ses opérateurs. Cette hétérogénéité des modes d'expertise éventuels des produits de diffusion des travaux des enseignants-chercheurs peut être mise en relation avec la diversité des interactions science-société : recherche finalisée, communication ciblée vers des destinataires spécifiques, etc. Qu'ils s'agissent de l'évaluation d'un article par des spécialistes de revues professionnelles ou de l'évaluation d'une formation par des commanditaires non universitaires, les « lieux » et les instances d'évaluation des produits de valorisation sociale sont en effet potentiellement aussi divers que les modes d'interaction science-société le sont.

Ainsi, l'enquête menée par le Comité National d'Évaluation de la Recherche (2006) sur l'évaluation de la recherche en Sciences Humaines et Sociales en France montre que la qualité des produits de vulgarisation issus du monde scientifique à destination du champ social est essentiellement évaluée de manière informelle. En outre, la mise en œuvre de ces « expertises » ne semble pas donner lieu à une séparation claire entre l'instance évaluative qui rend un avis anonyme et le pouvoir décisionnel de publication comme cela est le cas pour les revues et les éditeurs scientifiques reconnus (Prost, 2001). Pour autant ceci ne signifie pas que les articles qui y sont publiés ne sont pas l'objet d'un véritable travail critique en regard des exigences du commanditaire telles que la clarté et la concision du propos, mais plutôt que ce travail est encore peu légitimé.

---

<sup>51</sup> Cette hétérogénéité des valeurs semble se rencontrer également dans des champs disciplinaires qualifiés de « durs » avec plus ou moins d'intensité. Par exemple, Rosental (2003) analyse le recours à des références psychologiques, technologiques, culturelles et économiques dans le cadre d'un processus d'évaluation d'un article exposant un récent théorème logique.

En ce qui concerne l'évaluation de la qualité des produits des recherches commanditées en éducation, Prost (2001) souligne également la difficulté de repérer des dispositifs stables et reconnus d'expertise externe. Plus généralement, ce type de recherches donne lieu à un contrôle administratif ou à un audit financier des programmes (*Ibid.*). Cependant, l'analyse réalisée par Bedin (2004) des démarches de recherche appliquée laisse entrevoir une forme d'évaluation moins formelle, qui s'opère à travers le déroulement du processus de recherche et lors des interactions entre les chercheurs et les acteurs sociaux : élaboration de la commande, suivi de la recherche par le comité de pilotage, production de rapports d'étape. Dans une perspective plus formelle, Étienne et ses collègues (2007) évaluent ainsi les effets d'un dispositif d'intervention-conseil portant sur le développement de projets dans différents éléments du système éducatif (établissements, bassins de formation,...).

Au contraire, les recherches appliquées financées dans le cadre des programmes européens sont soumises à des dispositifs d'évaluations *ex post*. Ceux-ci s'appuient sur une démarche autoévaluative de la qualité des processus, résultats et produits de la recherche réalisée par les opérateurs des projets eux-mêmes doublée d'une évaluation opérée par la Commission Européenne. En regard de l'exigence du commanditaire européen concernant la mise en œuvre d'un plan stratégique de valorisation sociale des travaux, cette dimension du processus de recherche est donc l'objet d'une expertise réalisée auprès des partenaires du projet et des publics cibles non scientifiques visés par des actions de diffusion spécifiques (site *Internet*, presse écrite et audiovisuelle, revues professionnelles, revues spécialisées, organisation d'événements) (Bedin, 2007b ; Bedin *et al.*, 2005).

La prise en compte de l'avis des destinataires des produits de la valorisation sociale dans leur évaluation semble toutefois difficile à mettre en œuvre. Ainsi, la participation instituée de « profanes » à l'évaluation *ex ante* des ouvrages et articles de vulgarisation dont ils seront les lecteurs semble rare. Dans cette perspective, Callon et ses collaborateurs (2001 : 36), développent la notion de « *forum hybride* » pour désigner les lieux d'une nouvelle forme de science et de controverses mêlant experts et « *citoyens ordinaires* » (*Ibid.* : 163) appelés à débattre notamment des résultats et de l'applicabilité des travaux de chercheurs. C'est en ce sens que Develay (2001 : 114) propose la création de « *Parlement des choses de l'éducation*<sup>52</sup> ».

---

<sup>52</sup> Il semble que cette pratique émerge dans le champ des recherches en éducation à travers l'organisation de « conférences de consensus » à l'instar de ce qui se fait dans le champ des professions de santé. Ces conférences regroupent des chercheurs, des professionnels de l'éducation, des experts et parfois des panels de citoyens dans un même « jury ». Ces jurys mixtes sont chargés de définir les questions auxquelles doivent répondre des

Mais à l'hétérogénéité opérationnelle des formes possibles d'évaluation des produits de la valorisation sociale que nous venons de décrire, s'ajoute l'hétérogénéité axiologique des référentiels qui en donnent le sens. Les travaux de Callon (1986) montrent ainsi l'intrication des systèmes de valeurs scientifiques, administratifs, politiques et industriels qu'opèrent les chercheurs dans la construction des réseaux. Il s'ensuit un caractère complexe des référentiels de valorisation sociale et une difficulté à en repérer des formes établies. La perspective praxéologique développée par Bedin (1994) permet cependant d'entrevoir un référentiel d'évaluation possible pour des recherches en éducation articulant visées scientifiques et visées pragmatiques. Sur le plan de la qualité de la diffusion sociétale des résultats de la recherche, l'auteur propose de raisonner en termes de pertinence sociale, communicationnelle et opérationnelle du point de vue des publics cibles<sup>53</sup>. Il n'en reste pas moins que l'auteur souligne les difficultés que posent cette entreprise concernant notamment les possibilités d'atteindre un compromis entre les exigences scientifiques et les attentes sociales. De plus, deux difficultés majeures concernent la mise au jour des référentiels d'évaluation externaliste partagés de la valorisation sociale : la légitimité et la valeur de ces activités restent des objets de débat tant dans la communauté scientifique que dans le champ social. Ces controverses que nous avons déjà évoquées (voir la section 1.1.3) renvoient directement aux rôles attribués aux universités et aux enseignants-chercheurs dans notre société par les universitaires eux-mêmes, par la puissance publique ou par les « citoyens ».

### **2.3.1.3 L'évaluation des « produits » de la valorisation pédagogique**

La valorisation pédagogique désigne ensemble des pratiques et des moyens mis en œuvre par les enseignants-chercheurs afin de transmettre aux étudiants des contenus et des savoir-faire liés à leurs travaux de recherche. Or, deux conséquences majeures découlent de ce modèle universitaire sur le plan professionnel : en tant que producteur de savoirs « vivants », les enseignants-chercheurs sont considérés comme seuls compétents d'une part pour définir les savoirs légitimes qu'il s'agit de transmettre et d'autre part pour les enseigner (Lessard &

---

spécialistes reconnus dans leur domaine et d'émettre un avis formalisé ou des recommandations professionnelles en regard des réponses obtenues. Quelques exemples de conférences de consensus organisées par l'IUFM de Créteil : « *Comment former à mieux accompagner les apprentissages en « milieux difficiles » ?* » (2007) ; « *L'analyse des pratiques dans la formation des enseignants* » (2006).

<sup>53</sup> L'évaluation de la qualité des produits tels que les rapports de recherche appliquée pourrait porter tout d'abord sur la plus-valeur cognitive qu'ils représentent pour les destinataires en regard de l'objectif de contribution à l'amélioration des modes d'intelligibilité des acteurs (*Ibid.*, 1993). Ensuite, l'évaluation pourrait consister en une « *validation de l'action* » : les lecteurs jugeraient le « *caractère pratique et utilisable, (1a) faisabilité en regard des limites structurelles et des conjonctures contextuelles, (1a) pertinence par rapport au problème posé* » du contenu des travaux en regard de l'objectif affiché de contribuer à optimiser les conduites opératoires, (*Ibid.* : 55).

Bourdoncle, 2002). Dans ce contexte de liberté académique, la qualité de l'enseignement et de l'enseignant tient donc au fait d'être engagé dans un processus de recherche scientifique qui est soumis au contrôle des pairs : l'excellence pédagogique qui renvoie ici à la maîtrise des savoirs disciplinaires serait une traduction directe de l'excellence scientifique. De plus, les activités d'enseignement sont généralement considérées comme des pratiques plutôt individuelles au sein du monde universitaire (Felouzis, & Le Guyader, 2007). A la différence du travail de recherche, cette caractéristique professionnelle ne favorise la coévaluation instituée entre pairs au sein de dispositifs d'action collective (projets, régulation de formation, coordination des etc.).

Il n'en reste pas moins que ces caractéristiques ne signifient pas qu'il n'y a aucune pratique d'évaluation de la valorisation pédagogique des travaux de recherche. Tout d'abord, il existe évidemment une forme d'évaluation spontanée du travail d'autrui au sein des départements universitaires. Celle-ci est efficiente en termes de contrôle croisé de la qualité même si elle est peu visible et non formelle (Frenay & Paul, 2006). Ensuite, l'analyse du « *marché des universitaires* » en France, en Allemagne et aux États-Unis réalisée par Musselin (2005) souligne que l'investissement dans les activités de formation et les compétences pédagogiques constituent des exigences croissantes lors des recrutements des candidats à un poste d'enseignant-chercheur. Enfin, différents dispositifs universitaires d'évaluation<sup>54</sup> des formations et des enseignements dispensés ont été adjoints aux procédures d'habilitation des diplômes durant les quinze dernières années (Fave-Bonnet, 2006).

En outre, la mise en œuvre du schéma d'études Licence-Master-Doctorat conduit au développement des pratiques instituées d'expertise externe de la « qualité » des formations (Garcia, 2007a). Dans le cadre général des procédures de contractualisation quadriennale entre les universités et leur ministère de tutelle, les différentes offres de formations correspondantes à des diplômes nationaux sont évaluées par des pairs nommés par l'Agence d'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur. Ces experts procèdent à l'évaluation des formations et élaborent des recommandations éventuelles en regard de critères explicites et publics<sup>55</sup>. Outre les exigences relatives à la cohérence des formations en

---

<sup>54</sup> Tout d'abord, l'arrêté du 26 mai 1992 relatif au DEUG, à la licence et à la maîtrise évoque la possibilité pour le conseil d'administration de réaliser en interne « *une évaluation des enseignements, faisant notamment appel à l'appréciation des étudiants* » (article 24). Cela deviendra une préconisation cinq ans après : « *Pour chaque cursus, est organisée une procédure d'évaluation des enseignements et de la formation (...) qui prend en compte l'appréciation des étudiants* » (arrêté du 15 avril 1997, article 23). Toutefois, ces démarches restent encore rares et confidentielles une décennie plus tard (Fave-Bonnet, 2006).

<sup>55</sup> L'ensemble des rapports d'évaluation des formations réalisés par l'Agence sont disponibles sur son site Internet : <http://www.aeres-evaluation.fr/>.

regard des politiques nationales et locales d'enseignement et à leur organisation pédagogique, les référentiels<sup>56</sup> s'attachent également à une dimension qualitative (voir annexe 4). Les experts évaluent la pertinence des contenus d'enseignement en se basant notamment sur l'adossement de la formation à une recherche de qualité, évaluée par rapport aux résultats de l'évaluation des laboratoires, et sur les compétences scientifiques des enseignants-chercheurs. En ce sens, l'évaluation de la valeur du contenu enseigné repose sur la légitimité, l'autorité et la qualité professionnelles certifiées par le contrôle des pairs et moins sur sa pertinence en tant que contenu de formation. Cependant, cette évaluation instituée de la valorisation pédagogique de la recherche s'intéresse également aux destinataires des enseignements. Les résultats obtenus en termes de réussite, de flux étudiants et d'insertion professionnelle sont en effet pris en compte et pas seulement pour les formations professionnelles (*Ibid.*).

En définitive, l'institutionnalisation de processus évaluatifs des produits de la valorisation pédagogique de la recherche semble émerger comme l'articulation d'un double processus. A l'instar de l'évaluation de la qualité des universités (voir 2.2.2), on trouve d'une part des démarches d'expertises internes aux établissements qui ne sont pas encore généralisées et qui font appel aux points de vue des étudiants. D'autre part, cette institutionnalisation repose sur des démarches externes pilotées par des instances proche du Ministère (AERES) et n'ayant pas de pouvoir décisionnel (les experts rendent un avis). Les opérateurs de ces évaluations externes sont des pairs nommés et ils utilisent un système de référentiel commun, avec des critères qualitatifs proches du modèle humboldtien décrit plus haut mais aussi des critères non académiques (e.g. devenir professionnel des doctorants ; voir annexe 4). En ce sens, Garcia (2007b) décrit un relatif amoindrissement du contrôle local et disciplinaire par les enseignants-chercheurs dans la définition des systèmes d'exigences pédagogiques et dans l'expertise de l'enseignement. Ceci contribue à expliquer l'absence d'instance institutionnelle suffisamment légitime pour proposer des valeurs et des critères d'évaluation reconnus en ce qui concerne les activités d'enseignement (Felouzis, 2003). Par conséquent, il s'ensuit une certaine difficulté pour l'observateur cherchant à analyser comment s'opère formellement les processus de valorisation pédagogique de la recherche. Ainsi, il y a pour Donnay et Romainville (1996 : 142) peu « *de système de reconnaissance officielle de la qualité de l'enseignement et donc peu de possibilité de valorisation des enseignants-chercheurs via cette fonction* ».

---

<sup>56</sup> Le document exposé à l'annexe 4 du Tome II est le référentiel d'expertise des Masters tel qu'il était utilisé par la Mission Scientifique, Technique et Pédagogique du Ministère de l'enseignement supérieur. Depuis 2007, cette mission d'évaluation des formations est réalisée par l'AERES et le référentiel d'expertise n'est pas encore disponible. C'est pourquoi nous exposons le référentiel utilisé jusque là.

Toutefois, la modification possible des systèmes de valeurs pourrait aussi être favorisée par des facteurs congruents qui touchent à l'intérêt croissant que suscitent les formations supérieures (Frenay & Paul, 2004). L'émergence d'une nouvelle préoccupation institutionnelle par rapport à la qualité de leur offre de formation s'observe au niveau des établissements notamment par le développement de programmes de formations supérieures basés sur l'acquisition de compétences<sup>57</sup> et la mise en place de structures de pédagogie universitaire. En retour, ce mouvement de valorisation de l'enseignement universitaire pourrait se traduire par un investissement renouvelé de certains enseignants-chercheurs dans cette activité professionnelle (Romainville & Rege Colet, 2006).

### **2.3.2. Les conséquences de la complexification de l'évaluation sur le développement professionnel des enseignants-chercheurs**

La section suivante analyse les transformations des évaluations des activités des enseignants-chercheurs en soulignant notamment leurs effets sur un plan professionnel. Il s'agit donc de comprendre le rôle des évaluations formelles à travers le fonctionnement des instances collectives : sections du Conseil National des Universités, Commissions de recrutement, Conseils Scientifiques.

#### **2.3.2.1 La régulation des activités par les pairs**

Le mode de régulation instituée par les pairs est une caractéristique de l'idéal-type des professions (Bourdoncle, 1991) (voir le chapitre 3.1.2). Il contribue à définir nettement le fonctionnement universitaire et à le différencier vis-à-vis des champs d'activités externes. En effet, le « contrôle » formel des enseignants-chercheurs s'effectue :

- à l'entrée des impétrants dans la communauté des « docteurs » (définition des contenus de la formation doctorale et contrôle de la certification par la soutenance d'une thèse devant un jury universitaire) ;
- à l'entrée dans le corps professionnel (procédures de qualification et concours de recrutement) ;
- au cours de la réalisation des parcours professionnels (habilitation à diriger des recherches, promotions, primes, congés pour recherches).

La prégnance de l'évaluation par les pairs des produits et des activités professionnels nous conduit donc à penser que la reconnaissance de l'identité professionnelle de « pair » par la

---

<sup>57</sup> Voir le 24e congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire « *Vers un changement de culture en enseignement supérieur. Regards sur l'innovation, la collaboration et la valorisation* », Montréal, 2007.

communauté des enseignants-chercheurs pourrait signifier, en partie, « être reconnu » comme légitime pour participer à ces processus de contrôle interne :

*« Il s'agit de « créer des collègues », c'est-à-dire de produire des gens capables de comprendre ce qu'on fait et ce qu'on dit (...) qui seront les seuls à vous comprendre, seront aussi les seuls à pouvoir vous critiquer. Ceci est en effet une particularité très intéressante du milieu scientifique (...) : les scientifiques n'ont pas de clients, ils n'ont que des collègues, (...) qui sont (...) les seuls qui puissent les lire et les évaluer. » (Latour, 1995 : 24).*

L'évaluation de la qualité des activités des universitaires ne procède cependant pas d'une démarche d'observation directe de leurs activités professionnelles effectives de recherche, d'enseignement ou d'administration. En effet, ce type d'évaluation est généralement opérationnalisé par le biais de la valeur plus ou moins explicite conférée aux produits de valorisation de la recherche (Reuter & Tripier, 1980) : valeur scientifique, pédagogique ou sociale dont nous avons étudié les démarches d'attribution précédemment. Ainsi, si la qualité des travaux de recherche constitue le facteur central d'évaluation d'un candidat à un poste d'enseignant-chercheur dans la plupart des pays et des disciplines (Musselin, 2005 : 153), « la valeur « réelle » du titre décerné » est estimée sur la base de la valorisation que ces travaux ont engendrée (reconnaissance des revues de publication, « renommée » du jury de thèse...). Ces modalités de contrôle par les pairs contribuent donc à définir les modèles professionnels de compétences et d'activités attendues en termes de valorisation.

Or, dans la logique des développements qui précèdent, l'analyse du « marché des universitaires » réalisée par Musselin (*Ibid.*) en France, en Allemagne et aux États-Unis souligne le renforcement des exigences de la communauté en matière d'investissement individuel dans les activités professionnelles de valorisation. La quantité et la qualité des productions scientifiques sont ainsi des indicateurs majeurs de régulation utilisés par les instances du milieu universitaire. Cette régulation peut d'ailleurs s'appuyer sur des critères objectivés dans l'utilisation d'échelles de valeurs et l'application de barèmes. De la sorte, certaines sections du Conseil National des Universités attribuent un nombre de points défini selon le type de produits scientifiques et appliquent un coefficient selon la signature seule ou collective et la notoriété de « l'espace » de communication (Pontille, 2004).

Toutefois les travaux de Musselin (*Ibid.*) mettent en exergue que la qualité des produits scientifiques est un critère déterminant mais non suffisant. Dans une moindre mesure, les compétences pédagogiques sont également estimées lors des évaluations (recrutement, promotion) en particulier à partir des expériences professionnelles d'enseignant. De nouvelles



exigences professionnelles en matière d'enseignement émergent en effet dans le monde universitaire. Les équipes pédagogiques sont ainsi de plus en plus amenées à concevoir des plans de formation articulant acquisition des savoirs disciplinaires et construction des compétences, dans un souci affiché d'amélioration de l'orientation et de l'insertion professionnelle des étudiants. La mise en place de parcours de formation supérieure professionnalisant induit notamment une évolution des pratiques d'enseignement vers des pédagogies plus actives et peut entraîner une forme de décloisonnement disciplinaire qui demande aux universitaires une capacité à enseigner autre chose que leur domaine de recherche (Frenay & Paul, 2004). Enfin, la mise en œuvre attendue des évaluations des formations pourrait exiger une forme de compétences évaluatives chez les enseignants-chercheurs (Perréard-Vité, 2006). Plus généralement, cet auteur insiste sur le fait que ces transformations ont pour effet de modifier la définition des activités des universitaires et les compétences dont ils doivent disposer pour les exercer, ce qui en définitive nécessiterait une professionnalisation des enseignants universitaires (*Ibid.*). Nous retrouvons donc ici à peu de choses près des problématiques et des orientations qui ont concerné antérieurement les niveaux d'enseignement primaire et secondaire (Jorro, 2002). Cependant, nous avons montré (voir 2.3.1.3) que la difficulté à disposer de référentiels et de critères reconnus par les instances évaluatrices de pairs en matière de valorisation pédagogique de la recherche rendent l'analyse de ce processus complexe.

Enfin, la qualité des produits de valorisation sociale de la recherche semble plus rarement prise en considération lors des recrutements, sauf lorsque les activités de recherche et d'enseignement sont fortement dépendantes des financements obtenus sur programmes et dans les champs extra-académiques. Or, nous avons montré dans le chapitre 2.2.3 que le mode de pilotage de la science par appel à projet se développe au détriment des dotations récurrentes des unités de recherche : l'aptitude à obtenir des financements externes pourrait devenir une compétence professionnelle attendue des enseignants-chercheurs. Au-delà de ces aspects financiers, certains contextes scientifiques et disciplinaires qui mettent en exergue une conception épistémologique de la science plus externaliste pourraient également constituer des lieux de recrutement d'enseignants-chercheurs plus attentifs aux capacités des postulants à concevoir des programmes de recherche intégrant des stratégies et des dispositifs de valorisation sociale des travaux.

### 2.3.2.2 L'évaluation externe des activités dans le cadre des unités de recherche

Une autre évolution majeure pourrait contribuer à transformer les modalités du contrôle par les pairs des conditions d'exercice de la profession d'enseignant-chercheur. En effet, la régulation interne au corps professionnel se double de plus en plus d'une évaluation « externe » réalisée dans le cadre des demandes de reconnaissance qu'adressent les unités de recherche, en particulier au Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Ces demandes d'habilitation s'inscrivent dans les processus de contractualisation quadriennale que conduit le Ministère ou les grands organismes de recherche avec les unités de recherche et les universités depuis la fin des années 1980 (Dubois, 1998). Or, le nombre d'enseignants-chercheurs non rattachés à une structure de recherche en sciences humaines et donc non soumis à ces évaluations récurrentes ne cesse de décroître (Comité National d'Évaluation de la Recherche, 2006). Cette démarche s'appuie notamment sur l'évaluation des activités des équipes et leur notation<sup>58</sup> par des experts reconnus dans la communauté scientifique et sollicités pour avis par l'Agence d'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (AERES). Les référentiels de ces expertises sont publics et ils sont reliés aux objectifs de productivité du système national d'enseignement supérieur que nous avons analysés dans la section 2.2.1. Ils reposent sur plusieurs séries d'indicateurs déclinés en critères quantitatifs et qualitatifs censés caractériser l'activité et le potentiel des équipes : la stratégie de l'unité, les résultats scientifiques, la production de connaissances opérationnelles (AERES, 2007a).

L'analyse des référentiels (cf. annexe 5) montre que les indicateurs liés à la valorisation scientifique des travaux de recherche sont très largement utilisés pour estimer la production et la visibilité scientifique des unités de recherche. Ceci est particulièrement le cas pour l'évaluation de la productivité des enseignants-chercheurs qui les composent (AERES, 2007ab). Il faut également souligner que les autres types de valorisation que nous avons définis sont examinés. Les pratiques de valorisation sociale sont par exemple évaluées à travers les indicateurs suivants : l'implication des enseignants-chercheurs dans des programmes de recherches publics et privés, l'obtention de financements externes, la diffusion de la culture scientifique (conférences, fête de la science, etc.), les publications de vulgarisation. De même, la valorisation pédagogique de la recherche est prise en compte en ce qui concerne l'encadrement et le devenir des doctorants d'une part et l'investissement des

---

<sup>58</sup> L'ensemble de la démarche évaluative conduit à un commentaire et à une note synthétique de l'équipe concernée : A+ = excellente unité ; A = très bonne unité ; B = bonne unité ; C = unité fragile ou en difficulté ; D = unités non reconnues.

enseignants-chercheurs dans les formations de niveau Licence et Master d'autre part (service annuel d'enseignement, responsabilité pédagogique, publication de documents pédagogiques).

Par conséquent, les processus formels de reconnaissance des activités des enseignants-chercheurs sont l'objet de transformations. D'une part les différents modes de valorisation des travaux de recherche voient leur poids respectif augmenter dans ces démarches évaluatives, en particulier celui de la production scientifique. D'autre part la régulation professionnelle par les pairs traditionnelle dans le champ universitaire se double du développement des procédures d'évaluation des activités « individuelles » réalisées par des pairs mais dont les critères sont définis par l'Agence d'Évaluation de la recherche et de l'Enseignement Supérieur. Or ce dernier type d'expertise s'avère essentiel puisqu'il débouche sur l'allocation des moyens financiers dont les unités peuvent disposer pour mettre en œuvre leurs activités de recherche et de formation doctorale (pour les équipes d'accueil).

Ces transformations des exigences et des systèmes de reconnaissance professionnelle (« *standards of professional merit* », Polanyi, 1962 : 56) laissent donc entrevoir une évolution dans la définition de la professionnalité d'universitaire. Sous l'effet de facteurs externes et internes, les changements de ce contrôle organisé des activités professionnelles par les pairs que nous avons décrits sont en effet décisifs : ils touchent au système d'autorégulation par le groupe disciplinaire des modalités d'entrée dans le métier et des conditions de son exercice sur le plan des registres de valeurs, des compétences attendues et des activités professionnelles légitimes (Jorro, 2007b). Par-là même, l'évolution des systèmes de régulation professionnelle qui organisent le monde universitaire en particulier la croissance des critères d'évaluation liés aux activités de valorisation pourrait donc avoir un effet sur les modalités de développement professionnel des enseignants-chercheurs.

Ce d'autant plus que nous avons analysé dans la partie 2.2 l'enjeu majeur qu'occupent les activités de valorisation dans trois évolutions qui caractérisent les transformations de l'enseignement supérieur et de la recherche. La dissémination scientifique, sociale et pédagogique de la recherche est tout d'abord un indicateur utilisé pour estimer les « performances » des politiques nationales et réguler l'octroi des financements publics (Loi Organique relative aux Lois de Finance). Ensuite, l'évaluation de la mise en œuvre et du pilotage des actions de valorisation de la recherche au niveau d'une université est une dimension de l'évaluation certificative de la « qualité » émergente dans les établissements universitaires (CNE, 2003). Enfin, la pertinence du schéma de valorisation des travaux

constitue l'un des critères de l'expertise des projets de recherche effectuée dans le cadre du management de la science par programmes de recherche (e.g. programmes communautaires de l'Union Européenne, programmes de recherche de l'Agence Nationale de la Recherche).

Le renforcement de l'objectivation de la valorisation scientifique et la diversification des modes de reconnaissance professionnelle formalisée vers de nouveaux vecteurs de notoriété sociale ou pédagogique comme alternatives ou compléments légitimes à la reconnaissance des pairs, pourraient rendre possible de nouvelles formes « d'accomplissement » et de « réalisation » professionnelles dans l'enseignement supérieur et donc de nouvelles pratiques professionnelles de valorisation. Car si nous avons analysé les interactions spécifiques entre les pratiques de valorisation et les démarches évaluatives dans ce second chapitre, nous allons maintenant examiner la place singulière que les pratiques de valorisation occupent dans les dynamiques de développement professionnel des enseignants-chercheurs.

### CHAPITRE 3. LA VALORISATION AU CŒUR DES DYNAMIQUES PROFESSIONNELLES DES UNIVERSITAIRES

Le premier chapitre de cette thèse nous a permis d'analyser le mouvement de complexification des pratiques de valorisation des travaux de recherche des universitaires sous l'effet de facteurs institutionnels tels que la mise en œuvre des politiques orientées vers l'économie de la connaissance et des transformations propres au champ scientifique telles que les évolutions des conceptions épistémologiques de la science. Toutefois, nous avons montré dans un second chapitre que cette évolution des pratiques professionnelles des enseignants-chercheurs peut être mise en rapport avec une transformation des démarches formelles d'évaluation dans l'enseignement supérieur qui objectivent de manière croissante les activités de valorisation. De même, ce troisième chapitre a pour objectif d'analyser les liens entre les pratiques de valorisation et les modalités du développement professionnel universitaire. En effet, les travaux de Callon (1989) montrent bien que les activités de recherche d'une équipe requièrent des savoir-faire scientifiques, administratifs et techniques pour construire et mobiliser les réseaux socio-techniques nécessaires à la production et à la diffusion des faits scientifiques. Dans cette perspective et sans orienter l'analyse par la visée stratégique que Callon accorde à ces pratiques, ne peut-on penser que la diversité des savoir-faire et des compétences détenus par des enseignants-chercheurs (selon leur socialisation disciplinaire et professionnelle) joue un rôle déterminant dans l'organisation des modes de valorisation des travaux de recherche ? Par conséquent nous pensons que les pratiques de valorisation doivent être également explicitées en regard de la singularité des praticiens tant sous l'angle de leurs compétences que sous un angle plus subjectif (e.g. valeurs, vision des choses). En nous inscrivant dans cette perspective mais en introduisant une dynamique liée à la possibilité de transformation de ces compétences et de ces savoir-faire, nous allons donc mettre en relation le *développement professionnel* des enseignants-chercheurs avec leurs activités visant la reconnaissance professionnelle.

La première section sera consacrée aux approches conceptuelles du « développement professionnel ». Nous aborderons dans un premier temps les grands courants théoriques qui étudient les dynamiques de développement dans une perspective développementale et professionnalisante. Ceci nous amènera ensuite à analyser les rapports entre le développement professionnel et les dynamiques professionnelles. Dans cette perspective, nous verrons que le processus de développement des acteurs renvoie également à des démarches évaluatives de

régulation au sein des groupes professionnels.

La seconde partie sera plus spécifiquement consacrée au monde universitaire. Nous proposons tout d'abord une conceptualisation du « développement professionnel » comme processus articulant une logique de transformation d'une professionnalité spécifique avec une logique de reconnaissance sociale de celle-ci. Nous verrons que les activités de valorisation constituent des éléments clefs de la professionnalité d'universitaire et par-là même des modalités de leur développement professionnel.

La troisième section sera consacrée à l'application de ces propositions théoriques au développement professionnel des enseignants-chercheurs. Nous verrons dans un premier temps que le travail réel des universitaires se caractérise par sa diversité d'organisation et de contenu. Nous soulignerons dans un deuxième temps que le modèle de professionnalité universitaire est principalement défini autour de l'excellence disciplinaire et académique. Nous verrons cependant dans un troisième temps que les compétences et savoir-faire requis par les activités des enseignants-chercheurs sont pluriels en particulier en matière de tâches de valorisation.

### **3.1. Une approche du « développement professionnel »**

Devant la diversité des situations professionnelles de mise en œuvre des savoirs et des compétences et devant « *l'espace différentiel d'opportunité* » (Berthelot *et al.*, 2005 : 165) que constitue l'état du champ disciplinaire « Sciences de l'éducation » à un moment donné, nous étudions les pratiques de valorisation en regard du développement professionnel des enseignants-chercheurs. Plus exactement nous cherchons à savoir si la complexification des activités de valorisation observées dans cette discipline est liée à une diversification des processus de développement professionnel des enseignants-chercheurs. Par conséquent, nous allons préciser les différentes conceptualisations du « développement professionnel ».

#### **3.1.1. Les principaux cadres théoriques du « développement professionnel »**

Les conceptions et les théories mobilisées depuis plus d'une décennie dans les recherches consacrées au concept de développement professionnel sont d'une grande diversité (Brodeur, Deaudelin & Bru ; 2005). De même, le terme de « développement professionnel » renvoie à des objets de nature tout à fait différente. Dans un article de 1999, Boutin s'intéresse au développement professionnel sous l'angle de la construction des identités professionnelles

durant les carrières enseignantes tandis qu'un numéro de la revue « *European Journal of Teacher Education* » (Killeavy, 2001) intitulé « Professional development in teacher education » traite en fait des dispositifs de formation continue susceptibles de favoriser le « renouvellement » des savoirs professionnels des enseignants.

D'après Uwamariya et Mukamuera (2005), une partie de la littérature scientifique consacrée au concept de développement professionnel traite des processus dynamiques de transformation des pratiques, des comportements, des modes de pensée des professionnels qui tendent à structurer le déroulement des carrières<sup>1</sup> par une succession de stades particuliers : cette perspective théorique est qualifiée de développementale (*Ibid.*).

### **3.1.1.1 Le « développement professionnel » dans une perspective développementale**

Dans une visée élargie à l'ensemble de la vie des individus, les travaux fondateurs de Super (1957) s'intéressent au développement de la trajectoire professionnelle incluse dans les parcours des acteurs. A partir d'une analyse des « tâches », des choix et des intérêts des individus et dans une moindre mesure de ceux de l'organisation, cet auteur (*Ibid.*) définit les grandes étapes développementales qui organiseraient la majorité des trajectoires depuis l'enfance jusqu'à la retraite (croissance de 0 à 14 ans, exploration de 15 à 25 ans, établissement de 26 à 45 ans, ...). S'inspirant de cette approche, Huberman (1989) propose<sup>2</sup> un modèle général de déroulement des carrières enseignantes à partir d'une revue de la littérature empirique. L'auteur (*Ibid.* : 8) n'avance néanmoins aucune séquence linéaire et monolithique mais parle plutôt de « *tendances centrales* » dans les caractéristiques des différentes étapes et dans l'agencement de ces dernières pour former les carrières (elles varient notamment selon le sexe) :

1) la phase d'entrée dans la carrière ou phase d'exploration qui combine l'aspect « survie » (confrontation au réel et à l'inattendu) et l'aspect « découverte » (enthousiasme des débuts, expérimentation),

---

<sup>1</sup> Plus généralement, l'étude des différentes phases de la vie humaine a suscité de nombreux travaux de recherche dès les années 1950 avec notamment l'ouvrage de White (1952 : cité par Huberman, 1989) intitulé « *The study of lives* ».

<sup>2</sup> Plus récemment, Nault s'intéresse aux différentes phases du processus de socialisation et d'insertion professionnelles (1999 : 140) qui « *consiste à acquérir les attitudes les connaissances et les comportements conformes aux exigences requises pour pratiquer certains actes spécialisés d'une profession* ». En effet, cette construction d'un « *moi professionnel personnalisé* » (*Ibid.* : 141) revêt pour ce chercheur une importance considérable dans le développement professionnel dans la mesure où les pratiques enseignantes reposent plus sur leurs ressources personnelles que sur des protocoles d'actions prédéfinis scientifiquement. Pour Barone *et al.* (1996), le développement concerne plutôt le niveau de compétences professionnelles et il commence lors de la prise de fonction (niveau d'enseignant novice) jusqu'au niveau de l'enseignant efficace.

2) la phase de stabilisation (engagement de l'individu et de l'institution, consolidation pédagogique, ....),

3) la phase de diversification ou d'expérimentation qui peut se traduire par l'obtention de responsabilités administratives. Ces nouvelles activités sont parfois associées à une sous-étape de remise en question (sentiment de routine ou réelle crise existentielle face à la poursuite de sa carrière)

5) les phases précédentes déboucheraient alors soit sur une période de « *sérénité et distance affective* » marquée par le détachement progressif vis à vis des problèmes de la classe (moins énergique, moins investi, plus détendu) soit sur une phase de « *conservatisme et plainte* » à propos du niveau des élèves ou de la politique d'éducation,

6) enfin, la phase de « *désengagement* » verrait les enseignants se détacher progressivement de l'exercice professionnel, « positivement » pour la majorité d'entre eux et avec amertume pour certains.

A partir de ce modèle global, l'auteur a mené des investigations auprès d'une large population d'enseignants pour préciser la description des périodes et mettre au jour des itinéraires-types de carrières c'est-à-dire des parcours professionnels qui suivent les mêmes séquences. Toutefois, la construction empirique des stades de la vie professionnelle dans l'enseignement repose sur l'analyse des changements individuels qui surviennent sur un plan professionnel (nouvelles compétences, évolution de la perception des élèves,...) et sur un plan personnel (croyance, valeurs, vie familiale...). Or, différents auteurs tels que Boutin (1999) ont critiqué le fait que cette perspective développementale ne prend pas réellement en compte les effets des évolutions de l'environnement personnel et des conditions d'exercice professionnel des enseignants sur leurs croyances, leurs valeurs ou leurs motivations. Par exemple, on peut se demander si ces modèles de carrières en stades, conçus particulièrement dans les années 1960 et 1970, correspondent aux carrières effectives actuelles qui semblent marqués par des périodes de ruptures et de changements. Dans une visée moins globale et plus centrée sur l'activité professionnelle et ses constituants, une seconde perspective théorique qualifiée de « *professionnalisante* » (Uwamariya & Mukamuera, 2005 : 156) a donc émergé.

### **3.1.1.2 Le « développement professionnel » dans une perspective professionnalisante**

Ce courant de recherche étudie le mouvement de professionnalisation des pratiques défini notamment comme l'accroissement de la maîtrise et de l'efficacité individuelle et/ou collective conséquemment à un « *processus d'amélioration des capacités et de rationalisation des savoirs mis en œuvre dans l'exercice de la profession* » (Bourdoncle, 1991 : 75). Il s'agit



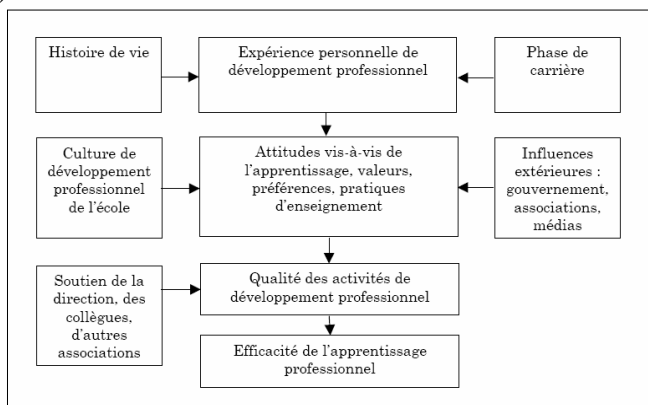
ici de la professionnalisation au sens de la production (au niveau du corps professionnel) et de l'acquisition (par les professionnels) d'un système d'expertise considéré comme nécessaire pour exercer idéalement la profession (Wittorski, 2007). Le processus de développement est alors considéré comme développement de la professionnalité en vue de devenir un professionnel compétent et responsable (ajout de la dimension éthique au système d'expertise) capable de résoudre des problèmes complexes et variés de manière autonome (Perrenoud, 2001).

Selon Day (1999), ce processus de développement est le produit d'un processus d'apprentissage qui dépasse le cadre des expériences de formation et inclut tous les événements formels ou informels de la vie, dans le contexte professionnel et non professionnel. En effet, l'auteur (*Ibid.* : 4) insiste non seulement sur l'apport de la formation initiale et de la formation continue mais aussi sur la contribution des expériences naturelles et privées, seul ou en interaction pour le développement professionnel des acteurs :

*« Le développement professionnel se compose de toutes les expériences naturelles d'apprentissage ainsi que des activités conscientes et programmées destinées au bénéfice direct ou indirect de l'individu, du groupe ou de l'école, qui contribuent, par cet intermédiaire, à la qualité de l'éducation en classe. C'est le processus par lequel, seuls ou avec d'autres, les enseignants revoient, renouvellent et prolongent leur engagement en tant qu'agents de changement axés sur les fins morales de l'enseignement, et par lequel ils acquièrent et développent de façon critique les connaissances, les habiletés et l'intelligence émotionnelle essentielles pour une bonne réflexion, une bonne planification et une bonne pratique professionnelles (...) »* (traduit par nous).

Dans cette logique, Day (*Ibid.*) propose alors un modèle présentant les facteurs qui favoriseraient un développement efficace en vue d'accroître la professionnalité des enseignants.

Figure 1. Les facteurs contribuant à un développement professionnel de qualité (d'après Day, 1999 : 4)



Cependant, cette conceptualisation d'ordre « praxéologique » nous semble problématique dans la mesure où elle repose sur une vision « idéaliste » du développement. En effet, cette définition suggère que seules les activités qui contribuent positivement à l'amélioration des activités d'enseignement relèvent de ce processus. Or les travaux sur les pratiques enseignantes (Bru, 2002) ont montré combien était difficile la recherche de la « bonne pratique professionnelle » d'enseignement. Il n'en reste pas moins que les travaux de Day (*Ibid.*), dont nous nous autorisons à étendre la portée au-delà des seuls enseignants, soulignent la difficulté à distinguer les apports respectifs des expériences vécues dans les différentes sphères de la vie sociale sur le développement des professionnels. Selon l'auteur, en se centrant majoritairement sur les contenus à transmettre, les formations professionnelles ne prendraient pas en compte les apprentissages réalisés hors de ce contexte alors qu'ils sont déterminants dans la construction des identités professionnelles.

Les travaux qui s'intéressent particulièrement à l'intérêt et aux limites des formations formelles en termes de développement des acteurs constituent donc un second courant de recherche de la perspective professionnalisante que nous pouvons identifier. Dans cette catégorie de travaux, le développement professionnel est généralement analysé sous l'angle des moyens qui permettent de l'alimenter : formations initiales, formations continues, perfectionnement professionnel (Donnay & Charlier, 2006). Par conséquent, ces travaux<sup>3</sup> portent globalement sur la construction, l'acquisition ou la transformation des savoirs<sup>4</sup> et savoir-faire considérés comme nécessaires à l'exercice professionnel, en présument ou en rendant compte empiriquement des effets de ces processus sur les pratiques (effets qualifiés alors de « professionnalisants »).

Dans un contexte professionnel de liberté et d'autonomie académiques, la question du développement professionnel des enseignants-chercheurs semble plus problématique (Beney & Pentecouteau, 2004 ; de Peretti, 1982). La formation initiale et l'insertion dans le métier restent essentiellement structurées par la formation doctorale à la recherche et la socialisation

---

<sup>3</sup> Ainsi, Perrenoud et Gather Thurler (2004) montrent comment la formation des chefs d'établissements peut être pensée pour contribuer à professionnaliser ce métier : les auteurs (*Ibid.*) soulignent qu'au-delà d'un programme de formation basé sur une analyse du travail réel des chefs d'établissement, la formation devrait conduire ces derniers à réfléchir sur ce qu'ils devraient faire pour contribuer à rapprocher le système éducatif de ses missions globales (notamment favoriser l'innovation pédagogique).

<sup>4</sup> La question des « savoirs » mobilisés par les enseignants dans et pour leurs activités professionnelles (et plus largement par tous les acteurs agissant) constitue un objet de débat dans le monde scientifique. De nombreux auteurs proposent des typologies qui diffèrent selon la nature des savoirs considérés (e.g. savoirs théoriques et savoirs d'action, (Barbier, 1996)), selon la source d'acquisition des savoirs ou selon leur mode d'élaboration (e.g. savoirs disciplinaires, savoirs curriculaires, savoirs de la formation professionnelle, savoirs d'expérience, (Tardif *et al.*, 1991)) et selon leur fonction dans l'activité professionnelle. (e.g. savoirs savants, savoirs curriculaires, et savoirs sur l'éducation, (Deauvieu, 2004)).

disciplinaire et professionnelle interne aux équipes de recherche. Toutefois, la mise en œuvre des Écoles Doctorales en France depuis le début des années 1990 tend à diversifier les parcours de formation au-delà des seules spécialités disciplinaires : par exemple avec des séminaires interdisciplinaires, des séquences de formation sur le contexte universitaire, sur la conduite des projets de recherche ou sur les référentiels de compétences des doctorants (Ghys & Louis, 2003). Sur le plan de la formation pédagogique on notera le point d'interrogation prudent<sup>5</sup> de Donnay et Romainville (1996) dans le titre de leur ouvrage « *Enseigner à l'Université : un métier qui s'apprend ?* » ainsi que les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre des Centres d'Initiation à l'Enseignement Supérieur (Bireaud, 1996). Cependant, nous avons analysé dans le second chapitre de la thèse les évolutions que connaît l'activité enseignante universitaire en regard notamment des facteurs externes liés aux politiques de la « société du savoir » et à la professionnalisation des cursus (Romainville, 2006). Dans cette perspective, de plus en plus de recherches portent sur les moyens à mettre en œuvre pour soutenir, conseiller et valoriser les enseignants-chercheurs dans leur processus de développement professionnel en enseignement (Rege-Colet, 2006 ; Parmentier, 2006). Il convient néanmoins de souligner à la suite de Perréard-Vité (2006) que peu de travaux empiriques portent sur les effets concrets<sup>6</sup> de ces dispositifs sur les pratiques universitaires et *in fine*, sur la réussite étudiante. Enfin, la question de la formation continue universitaire semble aujourd'hui abordée sous l'angle de la professionnalisation des activités administratives et managériales que les enseignants-chercheurs peuvent être amenés à exercer : présidence d'Université, direction de composantes de recherche, de services communs, de départements, responsabilité des formations (Maamer, 2006). Dans le but affiché d'améliorer la qualité de la gestion et du pilotage des universités, ces travaux soulignent ainsi la nécessité de permettre aux universitaires concernés de développer des connaissances et des savoir-faire de plus en plus complexes en termes de législation, de gestion comptable et de gestion des ressources humaines ou de conduite et d'évaluation de projets. Selon Jones (2006 : 320), la spécialisation requise par ces activités de service à la

---

<sup>5</sup> En revanche, de nombreux travaux relevant de l'approche théorique professionnalisante de l'enseignement primaire et secondaire (e.g. Day, 1999) sont moins mesurés et il comportent une dimension prescriptive (les bonnes compétences à acquérir, les bonnes formations à mettre en œuvre...) qui renvoie à une conception normative sous-jacente de la pratique professionnelle optimale ou du professionnel compétent.

<sup>6</sup> Dans cette perspective, on signalera par exemple un article de Garet et ses collaborateurs (2001) intitulé « What makes Professional Development effective ? ». Cette recherche vise à analyser empiriquement l'effet de la formation continue des enseignants sur leurs pratiques professionnelles et les apprentissages des élèves (données rares d'après ces auteurs). Selon ces chercheurs (*Ibid.*), les activités de développement professionnel doivent posséder trois caractéristiques essentielles pour produire des effets positifs et significatifs sur l'accroissement des compétences et des savoirs autorapportés des enseignants, de même que sur leur changement de pratiques. Les formations devraient être centrées sur des savoirs explicitement liés à un contenu disciplinaire ou académique précis, elles devraient être organisées autour d'une pédagogie active permettant d'apprendre en faisant et elles devraient être cohérentes avec les réalités du travail effectif en contexte professionnel.

communauté universitaire qui était jusqu'alors vues comme des composantes du métier dessine d'ailleurs progressivement des espaces d'un développement professionnel particulier d'« *academic managers* » dans les établissements anglo-saxons. Il convient cependant de souligner qu'en regard de la place de la formation continue des enseignants-chercheurs, cette définition du développement opérationnalisé au travers des dispositifs de formation nous semble peu adaptée à notre recherche sur les transformations de la professionnalité universitaire (gestes, compétences et savoirs professionnels) en matière de valorisation.

En rupture avec le modèle précédent qui considère que le développement professionnel est le produit d'une application des corpus de savoirs acquis sur les pratiques, un troisième type de travaux relevant d'une perspective professionnalisante s'intéressent aux effets formatifs de la démarche réflexive ou de recherche de la part des praticiens. Cette approche renvoie principalement à la « *nouvelle épistémologie de la pratique* » de Schön (1996 : 201) selon laquelle les savoirs des praticiens s'élaborent au moyen de la réflexion « *en cours d'action et sur l'action* » (Ibid., 1994 : 170). Selon cette théorie du « *praticien réflexif* » (Ibid.) les savoirs produits par la réflexion en cours d'action (et qui sont en jeu dans l'action) restent en grande partie implicites (Schön parle du « *savoir caché dans l'agir professionnel* »). Toutefois, les activités de réflexion et de mise en mots des expériences antérieures (qui relèvent alors de l'explicite) permettent aux professionnels d'analyser voire d'objectiver leurs pratiques en vue de construire de nouvelles habiletés cognitives (Champy-Remoussenard, 2007). Perrenoud (2001 : 45) souligne que dans le cas des enseignants, réfléchir sur sa pratique renvoie à une « *posture et une pratique réflexives fondant une analyse méthodique, régulière, instrumentée, sereine et porteuse d'effets, disposition et compétences qui ne s'acquièrent en général, qu'au gré d'un entraînement intensif et délibéré* ». Ce modèle du praticien réflexif qui s'est diffusé hors du champ de la formation à l'enseignement (e.g. la formation des infirmiers) semble plus rarement mobilisé dans les travaux sur la formation des universitaires (Ramsden, 1992 ; Rege Colet, 2006). Cette diffusion limitée par rapport aux niveaux d'enseignement primaire et secondaire pourrait s'expliquer par la prégnance de la figure professionnelle universitaire du *magister* dont les savoirs disciplinaires légitiment la position plus que les compétences pédagogiques. Pour autant, l'activité pédagogique dans l'enseignement supérieur entraîne, à l'instar des autres pratiques professionnelles, une pratique réflexive en cours d'action et sur l'action. Plus encore, la réflexion pourrait s'avérer primordiale pour le développement professionnel académique dans la mesure où les tâches qui incombent aux universitaires ne sont pas toujours l'objet de formation formalisée (Saroyan *et al.*, 2006). L'introduction des pratiques innovantes en matière de valorisation

que nous avons décrite dans le premier chapitre de notre thèse pourrait de ce point de vue-là s'avérer déterminante concernant le déploiement d'activités inédites et la transformation conséquente de la professionnalité universitaire.

Toutefois, c'est une quatrième catégorie de travaux analysant les processus de développement qui a conduit à mettre en évidence le fait que les connaissances professionnelles sont d'abord liées à la dimension cognitive des activités de travail et que les effets cognitifs d'une confrontation à de nouvelles familles de situation de travail ne peuvent être identifiés en dehors d'un examen de ces situations de travail (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006). Les travaux de la psychologie ergonomique<sup>7</sup> de Leplat (1997) ont ainsi mis en évidence la richesse du travail réel par rapport à la tâche prescrite : l'activité professionnelle contient une part irréductible de création et d'invention de pratiques, de routines et de connaissances adaptées aux problèmes à résoudre en situation et qui débordent les règles formelles d'organisation et de planification du travail. Pour ce courant de recherche, l'analyse de l'écart entre travail réel et travail prescrit met en évidence la structure cognitive de l'activité ainsi que la signification que revêt l'activité pour l'acteur. Plus encore, l'approche psychologique du travail élaborée par Clot (1999) montre que le réel de l'activité est également irréductible à l'activité réalisée mais qu'il comporte aussi les activités empêchées, suspendues ou contrariées. Dans cette perspective, l'activité est une « *épreuve subjective où l'on se mesure à soi-même et aux autres, tout en se mesurant au réel, pour avoir une chance de parvenir à réaliser ce qui est à faire* » (Clot et al., 2001 : 18). Toutefois, cette « mobilisation psychologique » s'inscrit dans un ensemble de ressources pour l'activité de travail que constitue le genre professionnel, forme de répertoire des actes légitimes ou non, élaboré et partagé par un groupe professionnel donné pour conduire efficacement l'action (Clot, 1999). Or, ce sont ces règles communes qui vont être l'objet de processus d'ajustement de la part des acteurs pour en faire de véritables instruments pour l'action réelle à travers la production de style personnel de l'action. En ce sens, le développement des professionnels est ici défini sous l'angle de la construction d'un style comme double processus d'affranchissement vis-à-vis du genre et de leurs schèmes personnels (Clot et al., 2001).

Mais il nous semble que parmi ce quatrième courant de recherches mettant en exergue le rôle de l'activité dans le développement, ce sont les travaux de la didactique professionnelle

---

<sup>7</sup> Les travaux de psychologie ergonomique consacrés par Hoc (1989) à la conduite des situations dynamiques de travail montrent également l'importance des raisonnements et des diagnostics réalisés par les opérateurs en continu afin d'anticiper les évolutions futures du système. Ces recherches mettent en exergue la mise en œuvre des connaissances des opérateurs pour organiser et mettre à jour ces anticipations en vérifiant les paramètres dynamiques que ces hypothèses impliquent (*Ibid.*).

qui ont montré quels étaient les « objets » précis de ces processus transformatifs. Ces travaux soulignent que l'action des professionnels est en effet organisée et que cette organisation repose sur un certain nombre de composants invariants (concepts pragmatiques, Pastré, 2002), schèmes opératoires (Vergnaud, 1996) qui permettent l'adaptation à la diversité des situations (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006). En ce sens, l'explicitation du développement professionnel renvoie à l'analyse de la formation et de la transformation de ces invariants et de ces compétences incorporées (Leplat, 1997) à travers le processus de conceptualisation opéré par les acteurs au travail notamment lorsqu'ils sont confrontés à des situations effectives complexes (Pastré, 1999). De plus, ce courant de recherche souligne à la suite de Piaget (1974), que c'est la forme opératoire de la connaissance qui est première par rapport à sa forme discursive (Vergnaud & Samurçay, 2000), que la réussite de l'action précède la compréhension que le sujet en a et limite donc les possibilités de verbalisation sur l'action des acteurs.

Néanmoins, la notion même de « didactique professionnelle » est sous-tendue par le fait que la construction des compétences peut être soutenue par des dispositifs de médiation spécifiques en formation professionnelle (Pastré, 2005) permettant notamment de mettre en intelligibilité ce processus d'abstraction dans l'action :

*« On aurait donc (...) les compétences incorporées, où le savoir-faire reste prisonnier de l'action et de son contexte ; et les compétences explicites ou explicitées, où un processus d'analyse réflexive de la part du sujet, donc de conceptualisation, aboutit à une décontextualisation du savoir-faire, ce qui rend la compétence adaptable et transférable à d'autres situations » (Pastré & Samurçay, 2001 : 157).*

Dans leur note de synthèse sur la didactique professionnelle, Pastré, Mayen et Vergnaud (2006) montrent ainsi que l'utilisation de situations de travail, réelles ou simulées, peut servir de supports à des apprentissages notamment au travers de dispositifs d'analyse rétrospective de l'action visant à élaborer la structure conceptuelle de l'activité (e.g. *debriefing*, entretiens d'auto-confrontation). L'objectif est d'associer l'apprentissage en action à l'apprentissage par la réflexion sur l'action (*Ibid.* : 192) :

*« Identifier des écarts entre les composantes de deux situations, entre deux actions visant un même but, entre les actions de deux professionnels expérimentés pour un même tâche, c'est déjà s'engager dans une analyse, déjà identifier des variables, déjà entrer dans le processus d'identification conceptuelle d'une situation, déjà analyser des schèmes et les comparer. ».*

Toutefois, il faut s'interroger sur les modalités effectives de cette réflexion sur les activités

professionnelles. Car nous pensons que ces dispositifs d'analyse de la situation renvoient plus ou moins directement à une démarche d'évaluation *ex post* de l'action. En effet, les choix et les prises de position sur des ajustements concrets ne peuvent être élaborés lors de ces analyses que par la confrontation de la conceptualisation de l'action issue de l'opération de pensée réflexive (qui varient selon les catégories d'analyse utilisées) avec le système d'exigences et de valeurs caractérisant l'action efficace dans le cadre professionnel concerné (Jorro, 2007b). Cet auteur (2005, 2007b) souligne ainsi que si les activités réflexives conduisent le praticien à développer sa compréhension des différents paramètres et ressorts de son action, celles-ci nécessitent une véritable articulation avec des démarches co-évaluatives ou auto-évaluatives pour permettre de produire un changement dans les pratiques<sup>8</sup>.

Par conséquent, il nous semble que les travaux menés notamment au sein de la composante de recherche CREFI-T – EVACAP<sup>9</sup>, dessinent une cinquième approche qui met en évidence l'importance de l'activité évaluative (co ou auto-évaluative) dans le processus de développement professionnel des acteurs et des organisations. Cette approche souligne en effet que le processus de construction « *de compétences, (d)'incorporation de gestes professionnels, (d)'acquisition d'une culture de métier etc.* » suppose une mise en relation avec « *un système d'exigences* » pour rendre compte et analyser le degré d'appropriation ainsi que l'efficacité et la pertinence des effets (Jorro, 2007b : 12). Par la même, les pratiques d'évaluation objectivées permettent de préciser des niveaux de professionnalité des acteurs (du débutant au professionnel confirmé) par rapport à des cadres de référence définis : par exemple des référentiels métiers ou de compétences. Selon cette approche théorique l'évaluation favorise<sup>10</sup> plus largement « *une culture de la professionnalité dans le fait de mettre en dialogue le réel et le souhaitable de l'activité* » (*Ibid.* : 20) notamment sur le plan des valeurs en jeu, des savoirs, des compétences et des gestes professionnels à acquérir ou à transformer.

Dans cette perspective théorique, Bedin (2007b) analyse les effets formateurs et professionnalisants d'une démarche d'autoévaluation intégrée au déroulement d'un projet de recherche européen sur les institutions, les activités et les acteurs universitaires. Cet auteur

---

<sup>8</sup> Jorro (2005) note que cette posture critique-régulatrice constitue une forme aboutie de la réflexivité et qu'elle est rarement observée en formation.

<sup>9</sup> CREFI-T : Centre de Recherche en Éducation, Formation et Insertion de Toulouse. EVACAP : Évaluation et Professionnalisation des Acteurs et des Contextes.

<sup>10</sup> Cependant, loin d'une vision idéalisée des rapports entre évaluation et développement professionnel, il faut relever avec Jorro (*Ibid.*) et Dejours (2003) que certaines pratiques et formes d'évaluation proches du contrôle ne vont pas sans inéquités et sans rapports de force. De ce point de vue, ces démarches évaluatives peuvent provoquer des effets négatifs sur l'activité professionnelle des individus et des collectifs qui les subissent.

montre que la formalisation des dispositifs d'évaluations conduit notamment les partenaires à objectiver leurs pratiques professionnelles ce qui contribue notamment à renforcer les identités professionnelles respectives : mise à distance des pratiques, clarification de la place et des rôles de chacun, inventaires des difficultés rencontrées et des solutions trouvées pour y remédier, etc. En outre, l'évaluation joue une fonction formatrice en soutenant l'appropriation des compétences spécifiques à la mise en œuvre d'un projet européen, notamment des compétences évaluatives. De plus, ces démarches ont ainsi permis au promoteur et au coordinateur du projet de développer leurs compétences managériales dans la mesure où les évaluations intégrées leur ont permis de recueillir des éléments d'expertise sur la conduite du projet et son optimisation possible. Par conséquent, les démarches (auto)évaluatives contribuent doublement au processus de développement professionnel : elles ont d'une part un effet transformateur sur les pratiques (professionnalisation des activités du projet par leur régulation-optimisation en fonction des informations produites), et elles favorisent d'autre part l'acquisition d'une compétence proprement évaluative supposée requise pour l'exercice professionnel des acteurs et des institutions.

Nous pensons qu'en mettant en exergue le rôle générateur de l'évaluation dans les processus de développement des acteurs, ces contributions soulignent par-là même le fait que les transformations de professionnalité individuelle sont liées à des dynamiques de régulation et de reconnaissance propres au corps professionnel concerné. Il convient d'ailleurs de souligner que Clot et ses collaborateurs (2001 : 20) soulèvent cette caractéristique majeure du développement professionnel en montrant que l'affranchissement individuel des acteurs vis-à-vis des règles professionnelles génériques est soumis à un double processus d'évaluation : un processus de validation du style au niveau de l'acteur lui-même sous la double logique du sens de l'activité et de l'efficacité des opérations ainsi qu'une validation de cette variante du genre au niveau du collectif professionnel. « *Ce faisant, c'est le développement, donc la vie même du genre, qui est assuré, car il reçoit ainsi de nouvelles attributions par recréation personnelle, évaluées puis éventuellement validées par le collectif* » (*Ibid.*). Ces travaux nous semblent autoriser une analogie avec le champ professionnel de la recherche scientifique pour lequel Bertrand (1993) a montré l'importance des pratiques d'information et de perfectionnement professionnels, qui permettent aux universitaires de se tenir à jour comme expert et d'être à la pointe du progrès dans leur champ scientifique. De même, nous avons montré (voir 2.3) à la suite de Latour (1995), que l'agir autoévaluatif et évaluatif constitue une caractéristique majeure des pratiques professionnelles des enseignants-chercheurs.



Nous pensons donc que les processus de développement professionnel des acteurs se caractérisent par une logique d'acquisition et de transformation d'une professionnalité particulière. Nous pensons également que cette acquisition et cette transformation mettent en jeu des logiques d'évaluation de cette professionnalité en regard de systèmes d'exigences promus et valorisés comme tels par le groupe professionnel. Or, nous allons montrer que cette propriété est liée aux caractéristiques des dynamiques professionnelles dans la section suivante. C'est en ce sens que nous allons préciser notre propre approche conceptuelle du développement professionnel universitaire en nous intéressant particulièrement à la place qu'y occupent les pratiques de valorisation dans la seconde partie.

### **3.1.2. Les interactions entre le groupe professionnel et le développement des acteurs**

Selon Mioche (2005), les travaux de recherche sur les professions et les professionnels ont été principalement réalisés par des sociologues (notamment anglo-saxons) à l'origine de « la sociologie des professions ». Ce courant de recherche s'est principalement développé dans les années 1950-1960, avec les travaux fonctionnalistes américains (Parson, 1968) qui ont proposé une théorie du fonctionnement des professions et les caractéristiques les différenciant des « occupations » non professionnelles. D'après Chapoulie (1973 : 92), il existe un très large accord parmi les auteurs fonctionnalistes, au-delà de différences marginales<sup>11</sup>, pour caractériser les professions « *par un monopole dans l'accomplissement des tâches professionnelles reposant, d'une part, sur une compétence techniquement et scientifiquement fondée et, d'autre part sur l'acceptation et la mise en pratique d'un code éthique* ».

Cinq autres critères<sup>12</sup> complètent cette définition du « type idéal de la profession » construit à partir du modèle des professions établies (professions libérales telles que la médecine et les professions juridiques). Pour Bourdoncle (1991 : 74), « *interprétant* » le sens ancien du mot « profession » comme déclaration publique de sa foi, « *c'est une*

---

<sup>11</sup> D'après la note de synthèse sur la professionnalisation des enseignants de Bourdoncle (1991) une profession possède quatre attributs : une base de connaissances à la fois assez générales mais aussi relativement spécifiques à l'exercice de la profession ; des individus qui ont le souci de servir l'intérêt général plutôt que leur intérêt particulier ; un code éthique qui organise les comportements des professionnels vis à vis de leurs clients ; un système de rétribution ou d'honoraires correspondant effectivement aux services rendus.

<sup>12</sup> Le droit d'exercer suppose une formation professionnelle longue, délivrée dans des établissements spécialisés (1). Les pairs (2) sont considérés comme seuls compétents pour effectuer un contrôle technique et éthique en particulier sur la formation professionnelle, l'entrée dans le métier et l'exercice de celui-ci. Le contrôle est généralement reconnu légalement (3) et organisé sous des formes qui font l'objet d'un accord entre la profession et les autorités légales. Les professions constituent des communautés réelles dans la mesure où leurs membres partagent des « identités » et des intérêts spécifiques (4). Les professions appartiennent aux fractions supérieures des classes moyennes (5) : le statut social, le revenu, le prestige et le pouvoir des membres des professions sont élevés (Chapoulie, 1973).

*activité dont les savoirs et les croyances constitutives ont été professés et donc appris après déclaration publique, et non acquis mystérieusement par les voies non explicites de l'apprentissage imitatif* » comme dans le cas des métiers.

Nous soulignerons donc que dans cette perspective théorique fonctionnaliste, la constitution des professions<sup>13</sup> repose notamment<sup>14</sup> sur la production d'un savoir professionnel de haut-niveau et de compétences expertes qui tendent à s'autonomiser de la pratique par des processus de « *rationalisation discursive* » (Ibid. : 78). Dans cette perspective, le développement professionnel est conçu comme un processus de production et d'acquisition de cette professionnalité au sens du système d'expertise requis pour exercer leur profession (Wittorski, 2007). Toutefois, pour les sociologues interactionnistes (Hughes, 1958 ; Beckers, 1962 : cités par Bourdoncle, 1991) une profession n'est pas seulement définie<sup>15</sup> par un savoir d'expertise ni par un idéal de service, mais par le fait que les compétences que prétendent détenir les professionnels sont *reconnues*<sup>16</sup> comme telles par la société. Ce processus nécessite dès lors de la part des groupes professionnels une stratégie et une rhétorique pour « *faire reconnaître à la hausse la valeur du service qu'ils rendent et à augmenter leur autonomie, leur contrôle et leur monopole d'exercice* » (Bourdoncle, 1991 : 76). Selon cet auteur, ces stratégies collectives de transformation de l'activité en profession, observées notamment au niveau des associations professionnelles, peuvent être désignées par le terme peu usité de *professionnisme*. Le courant interactionniste adopte dès lors une définition relativiste<sup>17</sup> de la profession conçue comme « *n'importe quelle activité qu'une société donnée considère comme une profession* » (Schudson, 1980 : cité par Bourdoncle, 1993 : 88).

---

<sup>13</sup> Selon Chapoulie (1973) les vérifications empiriques montrent qu'aucun métier ne s'approche de ce modèle idéal-typique. Dans une théorisation fonctionnaliste les enseignants sont donc parfois décrits comme des semi-professionnels (Bourdoncle, 1991).

<sup>14</sup> Caractéristique à laquelle s'ajoute celle du service rendu par la profession que nous abordons infra.

<sup>15</sup> Les auteurs marxistes vont proposer une définition plus critique des professions et situer leur évolution dans le cadre de l'évolution du capitalisme (Bourdoncle, 1993 : 93-94). Ils vont ainsi ré-interroger le type-idéal des professions des fonctionnalistes. Selon certains de ces auteurs, les professionnels ne renforceraient pas leur autonomie mais ils subiraient, au contraire, un mouvement de « prolétarianisation » comme les autres travailleurs salariés : soumission progressive au contrôle d'autrui, perte de contrôle sur le processus ou sur les finalités de leur travail.

<sup>16</sup> Cette investigation autour des processus plutôt que des états a aussi été l'occasion pour la sociologie des professions d'un renversement de la relation de causalité entre savoir et éthique d'une part et professionnalisation d'autre part (Chapoulie, 1973).

<sup>17</sup> D'après Hughes (1958 : cité par Dubar, 1996) cette reconnaissance sociale du professionnel passe par l'attribution d'une « *licence* » (ou d'un diplôme) et d'un « *mandat* ». La licence est une autorisation légale accordée aux individus exerçant un métier d'effectuer certaines tâches que ne peuvent exercer des individus non reconnus alors que le mandat représente l'obligation légale d'assurer une fonction spécifique définie par les professionnels eux-mêmes. Ces deux opérations conduisent donc à la sélection des professionnels et à une coupure entre profanes et experts.

Mais plus encore que cette reconnaissance sociale des compétences professionnelles, la caractéristique déterminante de la professionnalisation est pour les auteurs du courant néo-weberien<sup>18</sup> le fait que les professions aient réussi à faire *reconnaître leur autonomie* dans la définition des conditions légitimes de leurs activités (Maroy & Cattonar, 2002). Dans cette perspective théorique, Lang (1999) insiste sur l'autonomie des professionnels vis-à-vis de la définition de leur système d'exigences particulier : contrôle de la validité, de la fiabilité et de la pertinence des savoirs théoriques et des savoirs pratiques requis pas l'exercice de leurs activités, évaluation de l'acquisition de ces savoirs et de l'entrée dans la profession (formation et recrutement) et évaluation des conditions d'exercice<sup>19</sup> (règles, déontologie). Pour Maroy et Cattonar (*Ibid.*), le contrôle du corps professionnel touche aussi aux termes de l'échange relatif au service rendu (salaires, conditions d'exercice, etc.), et au contenu du travail considéré comme valable (définition des tâches du ressort exclusif de la profession et des frontières entre la profession et les autres, etc.).

Par conséquent, nous soulignerons à la suite de Wittorski (2007), que les dynamiques professionnelles se caractérisent par deux logiques distinctes mais essentielles : il s'agit d'une part d'un processus de formation des individus ou d'une organisation à l'exercice d'une profession existante par l'acquisition d'une professionnalité spécifique et, d'autre part, d'un processus de construction d'une nouvelle profession par le jeu des groupes sociaux dont le but est d'obtenir la reconnaissance de l'autonomie et de la spécificité de leur système d'exigences (professionnalité et activités afférentes). Or, nous avons montré le rôle des démarches évaluatives dans chacune des deux logiques : par exemple concernant l'évaluation certificative des compétences des acteurs entrant dans le champ professionnel ou concernant les évaluations de régulation de l'activité professionnelle opérées par le corps professionnel lui-même pour en déterminer les conditions d'exercice. Les référentiels de ces évaluations sont en ce sens considérés comme des vecteurs des professionnalités ou des systèmes d'expertise et de références axiologiques légitimes c'est-à-dire des systèmes d'exigences spécifiques à chaque profession (Aballéa, 1992 ; Bourdoncle, 1991). A partir de cette

---

<sup>18</sup> Les auteurs néo-weberiens empruntent à Weber la notion de « fermeture sociale », qui désigne le « *processus par lequel une catégorie sociale donnée tend à réguler en sa faveur les conditions du marché face à la compétition actuelle ou potentielle des prétendants, en limitant l'obtention des conditions favorables à un groupe restreint d'éligibles* » (Sacks, 1983, cité par Dubar, 1996 : 162).

<sup>19</sup> Pour Bourdoncle (1991 : 75), la notion de professionnalisation peut également désigner chez un individu « *l'adhésion à la rhétorique et aux normes établies collectivement* » par les professions. On retrouve ici la notion de *professionnalisme* : respect des valeurs collectives, déontologie, conscience et éthique professionnelles, exigence d'efficacité qui s'acquiert selon l'auteur (*Ibid.*) par un processus de *socialisation professionnelle*. D'après Maroy et Cattonar (2002, d'après Freidson, 1994), le courant néo-weberien de recherche sur les professions désigne par « *professionalisme* » le pouvoir organisé par les travailleurs eux-mêmes pour contrôler les termes, les conditions et le contenu du travail.

première conceptualisation du processus de développement professionnel nous allons nous intéresser aux dynamiques professionnelles des enseignants-chercheurs en montrant notamment le rôle singulier qu’y jouent les compétences et les savoir-faire requis par les activités de valorisation des travaux de recherche.

### **3.2. Les dynamiques de développement professionnel des enseignants-chercheurs**

Après avoir présenté les principaux apports des recherches consacrées au développement professionnel, nous allons maintenant nous intéresser au champ professionnel spécifique que constitue le monde universitaire. Nous définirons tout d’abord notre approche conceptuelle du développement professionnel en regard de la revue de travaux réalisée précédemment, ce qui nous conduira à mettre ensuite en exergue le rôle majeur joué par la professionnalité et par les activités de valorisation dans ce processus.

#### **3.2.1. Une définition du « développement professionnel »**

Nous avons souligné précédemment que l’approche théorique du développement professionnel mettant en exergue le rôle générateur de l’évaluation dans les dynamiques de développement (Jorro, 2007b) est sous-tendue par l’idée de systèmes d’exigences ou de références propres à chaque métier. Nous avons également montré que l’importance des démarches évaluatives dans le développement des acteurs pouvait être mise en relation avec le rôle de l’évaluation dans les dynamiques professionnelles : d’une part dans la construction et la transformation de la professionnalité des acteurs et des moyens susceptibles de soutenir cette évolution et d’autre part dans le processus de reconnaissance sociale de cette professionnalité.

Or, nous verrons plus loin que les pratiques de valorisation des travaux de recherche occupent une place singulière dans la définition de la professionnalité universitaire : en effet, au-delà de la reconnaissance d’un chercheur ou d’une équipe dans le champ disciplinaire, ces pratiques considérées au niveau du groupe social disciplinaire sont également « orientées » vers l’extérieur puisqu’elles permettent la reconnaissance de cette discipline de recherche par les pairs et le champ social.

Nous allons donc préciser notre conceptualisation du développement professionnel dans les deux sections suivantes. Nous montrerons tout d’abord que l’articulation entre la logique de

transformation d'une professionnalité et la logique de reconnaissance de celle-ci s'appuie sur l'existence de types reconnus de professionnalité dans les champs professionnels puis nous verrons que la valorisation est un élément majeur du système d'exigences professionnelles universitaires.

### **3.2.1.1 Un développement professionnel en lien avec des professionnalités reconnues**

Le processus de développement professionnel désigne donc un ensemble de transformations individuelles d'une professionnalité mobilisée ou susceptible de l'être en situation professionnelle articulé à une logique de reconnaissance externe des transformations de cette professionnalité. L'articulation de ces deux logiques (l'une du côté des acteurs l'autre du côté du corps social) réside dans le fait que chaque profession se caractérise, au-delà de la diversité des pratiques, des parcours et des projets des acteurs, par des types de développement plus ou moins valorisés, véhiculés et construits notamment par les évaluations en formations initiales et continues et par le processus de socialisation professionnelle (systèmes d'exigences). Ceci permet de comprendre l'homogénéité relative qui caractérise les groupes professionnels (Bourdoncle, 1991).

A la suite des travaux de Lang (1999) nous dirons que cette perspective revient à « affirmer » qu'il existe une ou plusieurs professionnalités caractéristiques de l'exercice d'une activité professionnelle donnée, que ces dernières s'acquièrent, se transforment et s'évaluent au point d'améliorer l'efficacité des praticiens, qu'elles concernent l'ensemble du groupe professionnel et qu'elles peuvent être (en partie) transmissibles sous formes de savoirs théoriques ou de savoirs de la pratique objectivés. De plus, nous ajouterons que cette perspective souligne que les modèles de professionnalité reconnus sont en lien avec les éléments de référence des systèmes d'exigences des professions concernées.

Ainsi Jorro (2002 : 41) met en exergue la nécessité de distinguer dans l'analyse et la compréhension de la construction de la professionnalité, les éléments subjectifs tels que des événements biographiques, l'improvisation dans l'action, la corporéité de l'action qui s'expriment à travers les « *gestes professionnels* ». Pour autant, cet auteur (*Ibid.*) met également en évidence le rôle des éléments externes et génériques tels que les codes sociaux de la profession, les invariants de situation qui structurent les « *gestes du métier* ». Or ce sont ces « *gestes emblématiques* », codifiés et répertoriés dans la mémoire du métier (*Ibid.*) que les novices en formation cherchent à intégrer dans leur pratique, et dont nous pensons qu'ils

comportent notamment le système d'expertise de référence.

Dans le champ professionnel de l'enseignement primaire et secondaire de nombreux auteurs ont ainsi étudié les conceptions différentes de la professionnalité enseignante. Maroy et Cattonar (2002) soulignent que l'enseignant « *maître instruit* » se distingue principalement par la maîtrise des savoirs disciplinaires et par un travail individuel. Le « *technicien* » possède des compétences pédagogiques et des savoir-faire procéduraux dérivés d'études scientifiques. Le « *praticien réflexif* » parvient à articuler les savoirs théoriques avec le savoir produit « *à partir de sa propre réflexion sur et dans l'action* » (*Ibid.* : 6).

Selon Dubar (1996 : 167 ; d'après Moore, 1969 et Rivard, 1986), il existe une professionnalité spécifique et transversal au champ universitaire qui sert de modèle d'identification : il s'agit du « *modèle du physicien* » valorisant la maîtrise des savoirs formalisés et des savoir-faire méthodologiques de la *spécialité*. Seul capable de transmettre une connaissance actualisée, l'enseignant du supérieur est par conséquent un chercheur qui doit nécessairement rester libre de définir ses objets de recherche et d'enseignement : « *Dans ce modèle, le meilleur enseignant est par définition le meilleur chercheur* » (Lessard & Bourdoncle, 2002 : 139). Il convient toutefois de souligner que le système de compétences et de valeurs correspondant au modèle humboldtien n'a pas toujours été dominant. Ainsi, Condorcet<sup>20</sup> défendait la séparation de ces deux missions, car (cité par Gingras, 2003 : 3), « *le talent d'instruire n'est pas le même que celui qui contribue au progrès des sciences* ». De même, cette professionnalité associant création et transmission des savoirs ne semble avoir été efficiente qu'à partir du début du XXe siècle avec l'institutionnalisation de la recherche universitaire (Karady, 1985). Ainsi, le doyen de la Faculté de Toulouse souligne, en 1888, qu'en plus de leur « *tâche obligatoire* » d'enseignement, les professeurs et les maîtres de conférences ont « *une obligation qui n'est inscrite nulle part* » : « *faire avancer la science et accroître l'héritage transmis par leurs devanciers (...) Les travaux personnels des professeurs sont une condition essentielle de la prospérité des facultés* » (Gerbod, 1985 : 190). Cet auteur relève d'ailleurs que les doyens recensent les travaux personnels de recherche et les publications des universitaires dans leurs rapports annuels tandis que certaines facultés élaborent des bibliographies individuelles diachroniques qui consacrent, outre la notoriété personnelle de leurs auteurs, celle de leur université dès 1883. Néanmoins,

---

<sup>20</sup> Cette « *idée d'université* » de Condorcet sera défendue dans les années 1850 par John Henry Newman et son modèle d'université libérale. Au cours de conférences d'inauguration de l'Université Catholique de Dublin, celui-ci soutenait la nécessité de répartir le « *travail intellectuel* » entre les académies et les universités et de confier à ces dernières la seule mission de diffusion et de rayonnement du savoir (Lessard & Bourdoncle, 2002 : 135).

nous analyserons la diversification possible des types de professionnalité de référence notamment sur le plan des compétences de valorisation dans la partie 3.3.

Plus largement, les travaux de Cattonar (2001 : 16) montrent que le processus de développement professionnel n'est pas seulement le résultat de l'apprentissage des acteurs ou de leur expérience professionnelle mais qu'il dépend également des « *modèles idéaux de professionnalité* » ou de ce que Dubar appelle des « *schémas de typification* » ou des « *types identitaires* » disponibles et qui contribuent à organiser les développements professionnels (Dubar, 1996 : 112). Or, l'existence conjointe de différents modèles majeurs de développement professionnel montre que ceux-ci ne relèvent pas « *de l'objectivité technique, ni en ce qui concerne les situations professionnelles concrètes auxquelles seront confrontés les acteurs, ni en ce qui concerne les modèles d'action qu'ils devront appliquer* » (Demailly, 1987 : 62). La définition des modalités légitimes de réalisation du « développement professionnel » constitue par conséquent un enjeu social. Dans le chapitre suivant, nous allons donc caractériser les différents composants de la professionnalité.

### **3.2.1.2 La définition des éléments d'une professionnalité**

Altet, Paquay, Perrenoud (2002 : 263) définissent la professionnalité comme « *l'ensemble des compétences socialement reconnues grâce auxquelles une personne parvient à faire face à des situations professionnelles données* ». Quelques lignes plus loin, les auteurs ajoutent que ce concept peut aussi se décrire sur le plan des fonctions à assumer, de l'identité professionnelle et des enjeux sociaux et éthiques à reconnaître. Chacune de ces notions considérées isolément ou conjointement est l'objet de nombreux débats<sup>21</sup> dans le champ scientifique. Sans vouloir échapper à ces controverses qui caractérisent l'activité scientifique, nous pensons qu'il s'agit moins pour nous dans le cadre particulier de ce travail de recherche de définir théoriquement ce système d'expertise et de valeurs des enseignants-chercheurs et de tenter de démontrer ou d'infirmer l'existence de ses différentes composantes chez certains universitaires que de rendre compte de ce qui est estimé nécessaire à l'exercice professionnel par les acteurs eux-mêmes en particulier concernant la valorisation de leurs travaux. Partant, les concepts de « compétence », de « savoir » ou de valeurs professionnelles se rapprochent ici de notre point de vue des « *concepts de la pratique* » déclarée (Chapoulie, 1979 : 66) puisque l'on s'intéresse à ce que les enseignants-chercheurs mobilisent explicitement pour

---

<sup>21</sup> Ainsi, Crahay (2006 : 98) qualifie le concept de « compétence » de « *concept étendard* » tandis qu'il représente pour Bessière (2006 : 2) un « *concept fourre-tout* » évoquant les « *mots pavillons* » à l'« *effet barbe à papa* » qui permet de raccorder des réalités diverses sous des signifiants proches et que Le Boterf (2001 : 14) évoque un « *caméléon conceptuel* ».

définir leur propre expertise, « *pratiquement requises par les situations professionnelles* » (Demailly, 1987 : 62).

En effet, les compétences ont une dimension opératoire et un sujet individuel ou collectif ne peuvent être qualifiés de compétent que par une inférence réalisée à partir de l'observation des résultats (jugés réussis) d'une activité contextualisée, finalisée et contingente (Wittorski, 1997 ; Barbier, 2005). De plus, Barbier (*Ibid.*) précise que cette activité doit elle-même être l'objet d'une évaluation positive<sup>22</sup> par l'observateur. D'après cet auteur (*Ibid.* : 125), la compétence est donc « *le produit, axiologiquement indexé, d'un processus d'attribution à un sujet de caractéristiques susceptibles de rendre compte d'une activité située, valorisée par l'acteur de cette attribution* ». Plus exactement, il s'agit d'après Allal (2002 : 81), d'attribuer à un sujet « *un réseau intégré et fonctionnel formé de composantes cognitives, affectives, sociales, sensorimotrices, susceptibles d'être mobilisé en actions finalisées face à une famille de situations, et fondé sur l'appropriation de modes d'interaction et d'outils socioculturels* ». La compétence résiderait donc plus dans la mobilisation de ces différentes « ressources » en situation que dans la possession de ces ressources (Le Boterf, 1996 ; Perrenoud, 1997).

En raison de ce qui précède, nous proposons donc d'employer l'expression de « compétences liées à la valorisation » pour désigner la mobilisation de ressources considérées par les enseignants-chercheurs comme nécessaires et engagées dans la mise en œuvre des actions effectives de valorisation de leurs travaux de recherche. Partant, nous ne prendrons en considération que les compétences qui renvoient à des ressources d'ordre explicite. Ces ressources toucheront également aux savoir-faire ou aux capacités qui organisent les pratiques professionnelles au sens où ces deux notions peuvent être envisagées comme des préalables à toutes les activités ou pour le dire autrement, au sens où elles sont relativement dé-contextualisées (écrire, parler,...). Nous ne chercherons donc pas à rendre compte des compétences implicites incorporées à l'action (Leplat, 1997). En regard de notre approche conceptuelle des professions, nous prendrons également en considération les valeurs mobilisées dans la professionnalité universitaire renvoyant à une forme de code déontologique voire à des compétences éthiques (Jorro, 2006).

En revanche, la notion de « savoirs » renverra aux savoirs théoriques, académiques ou disciplinaires produits et transmis par les enseignants-chercheurs. En effet, ces « *savoirs objectivés* » existent distinctement de ceux qui les énoncent (Barbier, 1996 : 11) : ils font

---

<sup>22</sup> Ce qui pose évidemment la question de l'identification des systèmes de valeurs sociales et culturelles de référence par rapport auxquels ces jugements sont réalisés (Wittorski, 2005).



l'objet et sont l'objet des pratiques de communication des universitaires (publication, enseignement, etc.). Les savoirs peuvent être définis comme des « *configuration(s) représentationnelle(s) ayant donné lieu à (des) énoncé(s) communicable(s), faisant l'objet d'un jugement de valeur se situant sur le registre de la vérité ou de l'efficacité, et considéré(s) comme susceptible(s) d'un processus d'appropriation* » (Barbier, 2005 : 125). La notion de « connaissances » désignera plutôt une forme de savoirs « non partagés » et personnels, construite plus individuellement au cours des formations et des expériences professionnelles (Perrenoud, 1997). Dans notre perspective de mettre au jour les liens entre les pratiques de valorisation et le développement professionnel des enseignants-chercheurs de Sciences de l'éducation, nous allons tout d'abord montrer que les dynamiques disciplinaires et professionnelles universitaires impliquent la production et la transmission d'une professionnalité spécifique dont une composante majeure concerne les compétences liées à la valorisation et la reconnaissance des travaux de recherche, qui constituent des gestes du métier d'enseignant-chercheur.

### **3.2.2. Le développement professionnel des universitaires caractérisé par les activités de valorisation**

Les concepts de professionnalisation et de professionnel ont été utilisés par de nombreux auteurs notamment anglo-saxons pour étudier l'évolution des systèmes universitaires vers l'université dite « moderne » comme lieu d'enseignement et de recherche (Gingras, 1991). Dans ces travaux, ces deux concepts sont généralement associés à l'étude de la constitution des disciplines universitaires (e.g. le cas des Sciences de l'éducation : Hofstetter & Schneuwly, 2001). Plus exactement, ce type de recherche tend à assimiler le processus de construction des disciplines universitaires (avec leurs associations d'enseignants-chercheurs, leurs revues, leurs congrès, leurs représentants institutionnels) avec le processus de professionnalisation des activités, au sens de *professionnisme*, tel que nous l'avons abordé dans le chapitre 3.1.2 :

*« Une discipline suppose des lieux, (...), des corps de professionnels spécialisés dans la production systématique de nouvelles connaissances (...). La discipline est également l'institution qui transmet les connaissances élaborées, et forme, initie et socialise ainsi les professionnels œuvrant en son sein. Cette professionnalisation de la recherche permet l'élaboration et le renouvellement de concepts et modèles théoriques ainsi que de méthodes de recueil et d'analyse de données ; ce renouvellement est à l'origine du processus de différenciation (...) processus qu'illustre bien (...) le concept (...) de professionnalisation » (Hofstetter & Schneuwly, 2001 : 12 ; souligné par nous).*

Bien que cette « assimilation » entre professionnalisation-disciplinarisation ait été l'objet de critiques<sup>23</sup> dans le monde scientifique, la disciplinarisation aboutit, à tout le moins, à la constitution d'un groupe professionnel dénommé les « enseignants-chercheurs<sup>24</sup> » dont la spécialisation disciplinaire dans la recherche et l'enseignement supérieur est reconnue comme telle.

Les processus de construction des professions et des disciplines comportent en effet de nombreuses caractéristiques communes. Charlot (2001) note que si les chercheurs en Sciences de l'éducation doivent produire des savoirs valides pour légitimer scientifiquement leur discipline, la science réclame également des institutions de production et de transmission des savoirs pour fonctionner. Elle nécessite donc par conséquent une légitimité sociale. Pour l'auteur (*Ibid.* : 157), cette légitimation sociale ne peut « *découler directement de (la) consistance épistémologique* » des recherches, peu accessible aux profanes, mais plutôt des interactions entre science et société. Or, à la différence de la physique ou la chimie, les savoirs produits en sciences humaines en général et par les Sciences de l'éducation en particulier sont en forte concurrence avec les explications de sens commun que véhiculent la presse ou des ouvrages à grand tirage. Par conséquent, ces disciplines ont des difficultés à acquérir la reconnaissance sociale qui contribuerait à les consolider. A la suite de la proposition de Charlot<sup>25</sup>, nous retrouvons ici la remarque de Bourdoncle (1991 : 76) constatant que la professionnalisation s'accompagne généralement d'une augmentation « *sinon de la valeur, du moins de la valorisation publique du service rendu par la profession* » (*Ibid.* : 77). A la différence près que les « clients potentiels » des « services » rendus par les disciplines et les universitaires sont d'abord les autres chercheurs (marché fermé) alors que les professions se caractérisent plutôt par un marché de clientèle ouvert (Bourdieu, 1975).

On comprend donc en quoi la valorisation des activités des enseignants-chercheurs est un élément central des processus et des dynamiques à l'œuvre dans la constitution mais aussi le

---

<sup>23</sup> Pour Gingras (1991 : 44), il faut distinguer trois aspects du processus de disciplinarisation amalgamés par la notion de professionnalisation : 1) l'émergence d'une pratique nouvelle, 2) l'institutionnalisation de cette pratique qui permet sa reproduction, 3) la formation d'une identité sociale qui peut prendre la forme d'une profession (e.g. la médecine) ou celle d'une discipline (e.g. l'histoire).

<sup>24</sup> Pour Weber (1963) la professionnalisation des activités de recherche au début du XXe siècle a entraîné une perte d'autonomie des chercheurs. Ce phénomène touche probablement plus le secteur de la « *Big Science* » faite de grands instruments et d'équipes scientifiques hiérarchisées (Solla Price, 1963; cité par : Lamy, 2005).

<sup>25</sup> Les travaux d'Hofstetter et Schneuwly (2001) nous permettent de considérer que d'autres facteurs tels que la nature de l'objet de recherche (e.g. les pratiques éducatives comme constructions sociales) ou les effets concrets des demandes sociales ou des propositions non scientifiques sur les activités de recherche pourraient aussi jouer un rôle, de même que le rapport qu'entretiennent les Sciences de l'éducation avec d'autres disciplines telles que la psychologie ou l'histoire (rapports changeants que dénotent les différentes dénominations dont ces dernières sont l'objet selon les auteurs : disciplines d'origine, disciplines sœurs, mères, constitutives, contributives, fondamentales, ressources, auxiliaires...).

maintien ou la croissance des champs disciplinaires. Au-delà du fonctionnement « normal » de la science normale (Kuhn, 1983) la science « exige » intrinsèquement des pratiques de communication entre pairs mais, condition nécessaire mais non suffisante, elle demande également une reconnaissance de ses activités et de ses acteurs et plus encore, une reconnaissance de la légitimité du corps professionnel des enseignants-chercheurs de la discipline à définir et à contrôler cette professionnalité (formation, conditions de l'exercice professionnel) avec une certaine autonomie vis-à-vis des autres champs disciplinaires et du champ social (Polanyi, 1989).

Toutefois, de même que pour les professions, l'émergence ou la « défense » d'une discipline universitaire suppose, outre ce mouvement de « revendication » de reconnaissance scientifique (et sociale) de la légitimité de cette expertise, un mouvement d'acquisition, de développement et de reproduction des savoirs et des compétences qui circonscrivent cette professionnalité spécifique d'enseignant-chercheur. C'est l'articulation entre ces deux logiques qui définit notre approche du développement professionnel.

Or, ces deux processus externe<sup>26</sup> et interne que nous conceptualisons par analogie entre les dynamiques professionnelle et disciplinaires sont liés même s'il n'y a pas de relation mécanique entre eux : « *la reconnaissance externe s'appuie sur la dynamique interne qui en est la condition nécessaire, mais qui réciproquement se nourrit de la première. Ainsi la reconnaissance externe de la légitimité des savoirs professionnels va permettre leur développement* » (Lang, 1999 : 57, souligné par l'auteur). Toute modification effective ou promue de la professionnalité universitaire (e.g. encouragement institutionnel à développer les pratiques de commercialisation des résultats des travaux de recherche) entraîne par exemple un débat sur le statut social des disciplines de recherche (e.g. indépendance de la science vis-à-vis des logiques de marché) et réciproquement : « *in fine, les deux se rejoignent dans la constitution d'une identité sociale* » (Ibid. : 32).

La logique de valorisation des compétences professionnelles possédées et des savoirs scientifiques produits<sup>27</sup> par chaque corps professionnel d'enseignants-chercheurs constitue un rouage essentiel dans le développement disciplinaire (reconnaissance externe). Nous pensons que cette logique est articulée par homologie, à un processus de transmission d'un système

---

<sup>26</sup> Parler de processus externe de reconnaissance de la légitimité du groupe professionnel disciplinaire peut être ambigu dans la mesure où comme nous l'avons déjà écrit, l'existence d'une discipline de recherche tient avant tout (mais pas seulement) à la reconnaissance des pairs, et donc à une mise en valeur interne au champ scientifique.

<sup>27</sup> La valorisation concerne à la fois les savoirs scientifiques produits par les travaux de recherche ainsi que les compétences professionnelles qui ont permis cette production.

d'habiletés et de connaissances qui place, outre les connaissances disciplinaires, la mise en valeur des travaux de recherche au cœur de la définition de l'identité professionnelle des enseignants-chercheurs et de leur professionnalité entendue comme :

*« une expertise complexe encadrée par un système de références, valeurs et normes de mise en œuvre, ou pour parler plus simplement un savoir et une déontologie sinon une science et une conscience (attribuée à un individu ou un groupe). En ce sens il n'y a pas de profession sans professionnalité. En revanche il peut y avoir une professionnalité sans profession, c'est à dire sans système de légitimation et de contrôle de l'accès à la profession. (...) définir une professionnalité originale donc une expertise spécifique et une déontologie, ou plus globalement un système de références propre garantissant l'efficacité et la finalité sociale de l'activité professionnelle » (Aballéa, 1992 : 40-41).*

C'est pourquoi les compétences de communication scientifique constituent un critère majeur de sélection des candidats à la qualification aux fonctions de maître de conférences de la même façon que les disciplines sont essentiellement appréhendées en regard de leurs données bibliométriques (Pontille, 2004). A l'inverse, l'enseignement est rarement envisagé comme un vecteur de reconnaissance pour les travaux de recherche et il constitue également un élément de moindre importance dans la définition de la professionnalité des universitaires. Donnay et Romainville (1996) soulignent ainsi que les tâches d'enseignement et les compétences pédagogiques ne constitueront probablement pas une activité et des savoir-faire clefs de la professionnalité des enseignants-chercheurs tant que le statut de cette fonction universitaire ne sera pas l'objet d'une valorisation accrue. Pour y remédier, Wouters et ses collègues (2000) proposent que l'institution universitaire mettent en œuvre une certification des connaissances ou des compétences pédagogiques acquises par les enseignants-chercheurs qui s'engagent dans une démarche de développement professionnel par rapport à leur métier<sup>28</sup> d'enseignant supérieur.

Notre approche théorique place donc les activités de valorisation, comme « *gestes du métier* » d'enseignants-chercheurs (Jorro, 2002 : 41), au cœur des processus de développement professionnel de ces derniers dans la mesure où ces pratiques sont elles-mêmes à l'articulation qui définit ce processus : les compétences et les savoir-faire requis par ces activités sont à la fois des composantes essentielles du modèle de professionnalité produit et transformé au sein du corps professionnel et des vecteurs indispensables à la dynamique de reconnaissance externe (pairs, champ social) de cette professionnalité.

---

<sup>28</sup> Comme nous l'avons déjà précisé, nous employons régulièrement le terme de « métier » afin d'éviter la répétition du terme « profession ». Toutefois, selon Bourdoncle (1991), les communautés universitaires de pairs se rapprochent plutôt du type professionnel que du type « métier ».

### **3.3. Les évolutions du développement professionnel universitaire et de la professionnalité en matière de valorisation**

L'institutionnalisation de la recherche en milieu universitaire au début du XIXe siècle s'est accompagnée d'une transformation du développement professionnel de référence des universitaires qui se définissaient jusque là comme des enseignants. D'après Gingras (1987), les compétences requises pour ces activités de formation des « honnêtes hommes » à la médecine, au droit ou à la théologie, étaient, outre la dévotion à leur institution d'appartenance, l'éloquence, l'érudition, la culture générale et la pédagogie, toutes constitutives de l'excellence en matière d'enseignement. A l'opposé, les chercheurs étaient formés en dehors des institutions d'enseignement supérieur et ils étaient experts sur des questions précises. Ils travaillaient dans un institut ou un laboratoire privé et ils se définissaient avant tout par rapport à leur discipline scientifique d'appartenance. Le modèle de compétences des chercheurs était fondé sur des critères disciplinaires d'excellence en matière de recherche évaluée par les pairs. Cependant, les travaux de recherche sur les universités et les universitaires contemporains que nous allons présenter dans les chapitres suivants montrent que ce champ professionnel a connu une forme de complexification de ces activités professionnelles de référence.

#### **3.3.1. Vers une diversification des modalités générales de développement professionnel des enseignants-chercheurs ?**

Selon Berthelot (1992), la profession universitaire se définit par de grands critères de segmentation qui tendent à diversifier ses conditions de mise en œuvre : discipline, âge, statut, systèmes d'activités. Mais, en regard de ces facteurs de diversité, ce groupe professionnel se caractérise par de grands principes d'unité transdisciplinaire. D'une part, le champ universitaire procure un univers symbolique collectif au travers des métalangages scientifiques tels que l'épistémologie ou la méthodologie. D'autre part, il construit un cadre matériel commun particulièrement présent et un mode de gestion du temps qui tend à l'articulation des différentes tâches plus qu'à l'éclatement des pratiques. L'ensemble définirait d'ailleurs selon Berthelot (*Ibid.* : 134) un ethos collectif « *c'est-à-dire un ensemble partagé de schèmes de représentation et d'évaluation* » (*Ibid.* : 134). Il n'y a donc pas selon cet auteur (*Ibid.* : 132) d'autonomisation de professionnalités singulières : « *ainsi, bien que le secteur d'intervention constitue une possibilité réelle de construction d'une compétence et d'un profil professionnel spécifique, dans sa très grande majorité la population que nous avons enquêtée ne va pas au-delà de variations libres sur une structure fondamentale commune* ». Les

investissements modaux observés dans des segments d'activités spécifiques (administration, recherche, enseignement...) ne sont pas pour l'auteur synonymes d'orientation vers un développement professionnel particulier et définitif mais ils traduisent plutôt des styles temporaires « *d'activités* » (*Ibid.* : 134) ou « *d'intervention* » (*Ibid.* : 149).

L'enquête réalisée plus récemment par Guyot et Bonami (2000) au sujet de l'organisation du temps de travail des universitaires par rapport à leurs six tâches principales (enseignement, recherche, encadrement, administration interne, services aux communautés externes, perfectionnement personnel) semble confirmer les conclusions de Berthelot selon lesquels les types de professionnalité et le développement professionnel des enseignants-chercheurs renvoient d'une manière générale, à un modèle majeur. Les données empiriques montrent que du point de vue de la structuration de leur temps de travail, la grande majorité des enseignants-chercheurs (75,7%) présentent un profil d'activités diversifié incluant les différentes dimensions de la fonction avec une centration sur l'enseignement, la recherche et l'encadrement des travaux étudiants. Au contraire, seule une minorité de professeurs (24,3%) présentent un profil spécialisé dans la mesure où ils investissent au moins la moitié de leur temps de travail dans l'une des six tâches (principalement issus des disciplines médicales).

L'analyse détaillée des temps de travail consacrés par les enseignants-chercheurs d'une université aux six tâches précitées conduit Guyot et Bonami (2000 : 11) à proposer une typologie qui caractérise six « *profils de configuration de tâches* » :

- Les « polyvalents » : ce profil d'organisation du travail est majoritaire (44% des répondants). Il souligne une absence de priorité marquée pour l'une ou l'autre activité : leur temps de travail est davantage réparti entre les différentes tâches que la moyenne observée sur l'ensemble des académiques de l'Université Catholique de Louvain.
- Les « enseignants-chercheurs » (32%) se consacrent plus que la moyenne aux enseignements et à la recherche. Dans une moindre mesure, ils s'investissent également davantage dans l'encadrement des travaux de recherche des étudiants des second et troisième cycles. Toutefois, à la différence du premier profil « polyvalent », les « enseignants-chercheurs » s'impliquent peu dans les services internes à l'université.
- Les « enseignants » (7%) ont pour activité principale l'enseignement. Contrairement aux deux profils précédents, cette configuration est unipolaire. En effet, le temps consacré par les « enseignants » à la seconde tâche de leur profil (l'encadrement des travaux de recherche des étudiants de 2ème et 3ème cycle) est faible.
- Les « chercheurs » (7%) ont un profil unipolaire principalement organisé autour du temps de travail consacré à la recherche bien que l'enseignement demeure, loin derrière, leur deuxième fonction.
- Le type « administrateurs » (7%) a un temps de travail dédié aux services internes :

fonction de gestion et d'expertise dans le pilotage et la coordination de l'université, des facultés, des départements et des unités de recherche. Ils se consacrent dans une moindre mesure aux tâches d'enseignement. La charge temporelle que nécessitent les activités de gestion est davantage prise sur la recherche et l'encadrement que sur l'enseignement.

- Les « experts » ne représentent qu'une toute petite minorité de professeurs (3%). Leur profil est centré sur les services externes à la société et il ne consacre qu'un tiers du temps aux tâches socles du professeur d'université (enseignement, recherche et encadrement).

A l'opposé de ces résultats, De Queiroz (2000) observe et analyse la diversification et la spécification des disciplines, des filières, des étudiants et des enseignants dans les lettres et les sciences humaines et sociales. Pour cet auteur, l'hétérogénéité croissante des pratiques universitaires s'explique notamment par la diversité des définitions du métier d'enseignant-chercheur et l'existence de différents modèles accomplis de l'universitaire contemporain. En ce sens De Queiroz (*Ibid.*) met en évidence l'existence conjointe de différentes modalités légitimes de développement professionnel pour les enseignants-chercheurs dans cet article intitulé « *Universitaire : un statut, cent métiers ?* ». Ceci conduit d'ailleurs l'auteur (*Ibid.* : 135) à s'interroger sur l'éventualité<sup>29</sup> de « *prendre acte d'une telle situation en distinguant nettement et officiellement plusieurs fonctions et plusieurs profils de recrutement, liés à des obligations, à des carrières et à des salaires distincts* ».

Dans cette perspective, Le Guyader (2006 : 269) souligne également que « *sous l'effet des changements morphologiques du corps enseignant et de l'évolution des pratiques pédagogiques et scientifiques, la profession académique se trouve éclatée en une constellation de métiers distincts qui coexistent au sein des structures universitaires* ».

L'auteur analyse ainsi le passage de « *la profession académique* » aux « *métiers d'universitaires* » (*Ibid.*) en fonction des ressources (la qualité de leur recherche, l'excellence de leur parcours et leurs relations professionnelles), des stratégies individuelles ainsi que du contexte organisationnel d'action (la discipline et l'établissement). Si le modèle traditionnel du « professeur chercheur » existe toujours et continue d'être réalisé par certains enseignants-chercheurs, d'autres modèles de professionnalités légitimes et d'excellence se dégagent de l'analyse des observations directes et des entretiens réalisés :

---

<sup>29</sup> Ce que semble confirmer d'une certaine manière la mise en place d'une rémunération complémentaire sous forme de primes attribuées selon l'investissement dans certaines tâches (prime de charges administratives ou d'administration, prime d'encadrement doctoral et de recherche, prime de responsabilités pédagogiques) et la possibilité de promotions gérées localement pour des enseignants-chercheurs occupant des fonctions administratives importantes.

- Le modèle du « manager scientifique » centré sur des actions de pilotage d'une équipe de recherche, de gestion et de financements de la recherche et de valorisation de la production scientifique.
- Le modèle du « manager administrateur » est caractérisé par un investissement marqué dans les responsabilités administratives d'un département, d'une université ou dans l'innovation et la gestion de nouveaux diplômés.
- Le modèle du « nouvel universitaire » est propre aux enseignants issus du second degré nommés dans le supérieur (notamment les agrégés) qui s'impliquent essentiellement dans des activités d'enseignement ;
- Le modèle de « l'enseignant pédagogue » : enseignant-chercheur ou enseignant de métier, il bénéficie d'une reconnaissance de type pédagogique dès lors qu'il se trouve en situation d'interaction avec ses étudiants (pendant et en dehors des cours).

Selon Le Guyader, ces formes de réalisation professionnelle constituent également des pôles d'attraction pour accomplir un développement professionnel universitaire reconnu. Il semble par conséquent que la controverse scientifique concernant l'existence conjointe de différents types-idéaux de développement professionnel universitaire ne soit pas tranchée. Nous pouvons tout de même souligner que les logiques « unificatrices » identifiées par Berthelot (1992) sont elles-mêmes soumises à des principes de diversification sous l'effet notamment des transformations des contextes professionnels et des politiques publiques. Par exemple, la « force » symbolique du cadre universitaire pourrait diminuer en regard de la création des antennes universitaires ou des Pôles de Recherche et d'Enseignement Supérieur. De même, *l'ethos* du métier d'enseignant-chercheur pourrait subir des transformations. Selon Faure, Soulié et Millet (2005 : 116), le renouvellement démographique du corps universitaire consécutif aux départs massifs à la retraite de la génération pré et post 1968 pourrait contribuer à modifier par exemple « la « *table des valeurs* » académiques » avec une disqualification des pratiques de recherche au profit notamment des activités administratives locales.

De plus, la corroboration de l'existence éventuelle d'un modèle majeur de développement professionnel qui tend à l'intégration et à l'articulation des différentes tâches (avec des investissements modaux temporaires) autour des deux activités centrales de recherche et d'enseignement chez les universitaires ne signifie pas qu'il n'existe pas de modalités de développement différentes quoique moins partagées. D'autant plus que nous nous intéressons à une catégorie spécifique de la pratique professionnelle (la valorisation) et non aux pratiques dans leur ensemble. Nous allons donc décrire plus finement dans la suite les savoirs et savoir-faire requis par l'exercice de la profession d'universitaire en particulier sur le plan de la



valorisation des travaux. Ceci nous conduira à examiner si la diversité des pratiques, des attitudes et des compétences attendues et jugées nécessaires à la valorisation définit différents types de professionnalité considérés dans une perspective de construction et de développement dynamiques.

### **3.3.2. Vers une pluralité de professionnalités en matière de valorisation des travaux de recherche ?**

Selon Bourdieu (2001), la professionnalité universitaire se définit principalement par l'appétence scientifique ou *libido scientifica* (croyance dans les enjeux du champ scientifique et dans le jeu lui-même) et par des critères de compétences. Ces compétences<sup>30</sup> vont pour l'auteur au-delà de l'acquisition et de la maîtrise des ressources théoriques et techniques, puisqu'elles désignent « *le fait d'avoir incorporé, transformé en sens pratique du jeu, converti en réflexes, l'ensemble des ressources théorico-expérimentales, c'est-à-dire cognitives et matérielles issues des recherches antérieures* » (*Ibid.* : 102). Ces deux types d'exigence constituent d'une manière générale « *le droit d'entrée explicite ou implicite* » pour les nouveaux entrants dans le champ universitaire (*Ibid.* : 101).

En effet, une enquête récente menée auprès d'une population d'enseignants-chercheurs et de chercheurs montre que les connaissances disciplinaires constituent le « *socle de l'exercice professionnel* » quelles que soient la formation et le statut des répondants, (Bessières, 2006 : 6). Il faut cependant noter que d'après les travaux pré-cités, cette série d'enquêtes portait essentiellement sur les activités de recherche ce qui a pu entraîner une sous-représentation des compétences et des savoir-faire requis par exemple par les pratiques d'enseignement. Il n'en reste pas moins que de nombreux autres travaux sur le métier d'universitaire (Guyot et Bonami, 2000 ; Becher, 2001) mettent en exergue que les compétences<sup>31</sup> nécessaires relèvent principalement de la maîtrise de savoirs spécialisés qui tendent à structurer l'ensemble de l'activité professionnelle (savoirs disciplinaires, compétences attenantes en matière d'élaboration de problématiques et de méthodologies).

---

<sup>30</sup> Selon Bourdieu (*Ibid.* : 102), ces compétences faites corps sont acquises essentiellement au cours des processus de formation et constituent un « *habitus scientifique comme maîtrise pratique de plusieurs siècles de recherches et d'acquis de la recherche – sous la forme par exemple, d'un sens des problèmes importants (...) ou d'un arsenal de schèmes théoriques et expérimentaux qui peuvent s'appliquer, par transfert à des domaines nouveaux.* »

<sup>31</sup> D'après Leclercq (2006), du point de vue des chercheurs, les compétences nécessaires pour exercer leur métier relèvent principalement de la maîtrise de savoirs disciplinaires, de la capacité à problématiser, à mettre en œuvre des méthodologies et des techniques, de la maîtrise de la langue et de la communication scientifique, et dans une moindre mesure de la gestion de projets de recherche, des capacités à gérer et à administrer des contrats de recherche, et à effectuer une veille scientifique.

Néanmoins, d'autres compétences et capacités semblent caractériser cette activité professionnelle. Près de 63% des chercheurs enquêtés considèrent que la maîtrise des savoir-faire rédactionnels et communicationnels constitue un pan très important de leur expertise (Bessières, 2006). Ces résultats montrent tout d'abord que la production de savoirs est difficilement dissociable d'une capacité discursive<sup>32</sup>. De plus, cette enquête tend à confirmer la pertinence de notre proposition théorique plaçant les compétences mobilisées par les activités de valorisation au centre du développement professionnel des enseignants-chercheurs<sup>33</sup> (voir le chapitre 3.2.2). Dans cette logique, ces compétences touchent d'abord au travail d'écriture académique qui mobilise des capacités et des connaissances différentes selon le support utilisé (une thèse, un article, un ouvrage, un rapport, une habilitation, une recension, un résumé), et dans une moindre mesure l'oral scientifique (séminaire, colloque). La communication en direction d'un public non scientifique requiert des savoir-faire différents et tout aussi spécifiques mais qui semblent moins essentiels pour les chercheurs (Leclercq, 2006).

Cependant les conditions de déroulement des activités de recherche ont évolué de même que les compétences qu'elles exigent de la part des universitaires. Dans cette perspective, l'enquête de Leclercq et ses collaborateurs (2006) montre que la construction d'un réseau de relations arrive en première position des « *savoir-être* » cités par les chercheurs du secteur public. L'importance de réseau résiderait tout d'abord dans le fait de favoriser l'insertion professionnelle dans les professions scientifiques (connaissance des profils de poste et des axes de recherche), il permettrait ensuite de monter des projets de recherche en commun avec d'autres chercheurs et d'autres équipes mais aussi de créer les conditions pour pouvoir publier et communiquer, enfin il serait un moyen de trouver des sources de financement qu'elles soient publiques ou privées (*Ibid.*). Ces éléments renvoient aux travaux de nombreux auteurs pour qui la recherche est aujourd'hui de plus en plus liée à des « objets » multidisciplinaires qui nécessitent la création et la mobilisation de réseaux d'équipes scientifiques et non

---

<sup>32</sup> La science est la connaissance publiée dans des revues scientifiques selon Price (1969).

<sup>33</sup> Ainsi les résultats de l'enquête pré-citée vont dans le sens de ce travail conceptuel puisque la reconnaissance par les pairs est jugée fondamentale pour plus de 95 % des enseignants-chercheurs qui placent en tête des modes de valorisation de leurs travaux les publications et les communications scientifiques. Selon Bessières (*Ibid.*), ce fort pourcentage s'explique par un mode de promotion des enseignants-chercheurs directement lié au nombre et à la qualité des publications et des communications scientifiques. Au-delà de ces considérations de carrière, et comme nous l'avons montré précédemment, nous pensons que plus fondamentalement, les pratiques de communication scientifiques sont au cœur de la professionnalité des enseignants-chercheurs en-tant qu'elles sont articulées avec des dynamiques collectives de reconnaissances disciplinaires. En ce sens, les promotions sur critères scientifiques ne feraient que renforcer un processus d'ordre social qui touche à l'existence même des disciplines de recherche.

scientifiques (Callon, 1989 ; 1986). En ce sens les compétences requises par les activités de valorisation sociale des travaux d'une équipe pourraient devenir capitales.

C'est donc en toute logique que la capacité à travailler en équipe autour de projets de recherche constitue une facette essentielle du métier d'universitaire (*Ibid.*). Dans ce contexte d'activités de recherche collaborative, les compétences managériales (animation et pilotage de partenariats d'envergure locale ou internationale) et évaluatives des enseignants-chercheurs (Bedin, 2007b) prennent toute leur importance. De même qu'un ensemble de savoir-faire qui sont plutôt associés au management de projet et à la gestion des contrats de recherche (montage des dossiers de réponse aux appels d'offre, négociation et gestion de budgets, suivi administratif, bilan comptable, ...). Potocki-Malicet et ses collaborateurs (2003 ; cités par Leclercq, 2006) ont d'ailleurs montré que certains chercheurs se spécialisent dans ce type de tâche et se définissent comme des « gestionnaires » tant sur le plan financier que sur le plan des ressources humaines. La professionnalité mise en exergue est alors proche de celui du manager telle qu'il est véhiculé dans le monde de l'entreprise.

Toutefois, les enseignants-chercheurs se caractérisent également par leur mission d'enseignement dont il faut noter qu'elle est la seule à être formellement définie sur le plan de la durée. Nous avons montré dans le premier chapitre de la thèse que cette tâche d'enseignement a été initialement conçue comme un mode de valorisation des travaux de recherche et des savoirs produits par les universitaires. Au-delà du *magistrocentrisme* en cours à l'université où les activités d'enseignement consistent souvent à dire et à transmettre des contenus disciplinaires, il convient de souligner que cette activité nécessite des compétences particulières telles que la connaissance de la littérature scientifique du domaine concerné sans avoir nécessairement participé à sa production ou la capacité à la communiquer. De plus, les enseignants du supérieur doivent mobiliser des capacités de synthèse et de mise en forme d'un domaine de savoirs constitué tout en suscitant l'engagement intellectuel des étudiants. Pour un certain nombre d'auteurs (Parmentier, 2006), des transformations récentes du contexte universitaire et de son public appellent pourtant des évolutions dans la professionnalité en matière d'enseignement supérieur. Sans chercher à être exhaustif, on citera l'hétérogénéité croissante des premiers cycles, l'universitarisation des cursus de formation professionnelle, les partenariats avec l'environnement territorial administratif et professionnel comme facteurs de changement. L'évolution des formes du travail enseignant ferait notamment appel à de nouvelles compétences pédagogiques, relationnelles et d'ingénierie éducative permettant de dépasser des pratiques centrées sur le

paradigme de la transmission<sup>34</sup> d'un savoir (Langevin & Bruneau, 2000).

Le développement professionnel des enseignants-chercheurs est donc majoritairement fondé sur des savoirs disciplinaires et des compétences permettant leur valorisation scientifique notamment pour ce qui concerne le déroulement formel des parcours professionnels (qualification, recrutement, promotion...). Mais la professionnalité des universitaires en matière de valorisation ne peut être réduite aux seules composantes touchant à la communication scientifique et aux connaissances disciplinaires. Les autres modes de valorisation (social et pédagogique) font également appel à des compétences et des savoir-faire tout aussi spécifiques quoique moins reconnus. Il faut également noter que peu de données concernent la composante affective de la professionnalité (Jorro, 2002). Pourtant différents auteurs ont évoqué les notions de plaisir, de créativité ou de souffrance qui sont attachées à toutes les situations de travail (Champy-Remoussenard, & Rothan, 1999) et aux pratiques des enseignants-chercheurs (Leclercq, 2006 ; Viry, 2006).

Cependant les évolutions du contexte professionnel universitaire et les nouvelles opportunités de reconnaissances qu'il offre (voir le second chapitre de la thèse) pourraient conduire certains enseignants-chercheurs à mettre en œuvre et à développer un ensemble de compétences et de savoir-faire spécifiques à la valorisation sociale (e.g. construction de réseaux hybrides, élaboration de brochures destinées à des publics cibles, veille sur des problématiques sociales...). Ainsi, Musselin (2005 : 162) montre que dans les départements universitaires dépendant de financements externes, les compétences d'« entrepreneur scientifique<sup>35</sup> » sont fortement exigées pour les candidats à un poste d'enseignant-chercheur.

Cette revue de travaux souligne par conséquent la complexité potentielle inter et intra disciplinaire de la définition des compétences légitimes en termes de valorisation. Toutefois, nous avons vu qu'à l'instar de la valorisation scientifique, les modes de valorisation social et pédagogique entraînent et nécessitent le développement de certains savoir-faire, connaissances et compétences spécialisés quoique moins reconnus (ce qui explique pourquoi

---

<sup>34</sup> Dans cette perspective, De Ketele (1999) propose dans une synthèse issue d'un colloque organisé par l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire un référentiel de cinq macro-compétences à développer en priorité dans les formations pédagogiques destinées aux enseignants universitaires : construire une vision de l'apprentissage, planifier (création de dispositifs), gérer l'acte d'enseignement (inclus gérer les interactions entre les individus), évaluer les apprentissages, analyser ses pratiques.

<sup>35</sup> L'enquête menée auprès de chercheurs et d'enseignants-chercheurs créateurs d'entreprise par Lamy (2005) montre que l'engagement entrepreneurial et marchand n'est généralement pas lié à une transformation de l'identité professionnelle de ces derniers. Ceci rend compte selon l'auteur (*Ibid.* : 279) de « l'élasticité de l'identité scientifique par rapport aux transformations institutionnelles ». A l'opposé des thèses « antidifférenciationnistes » de la « nouvelle sociologie des sciences », Lamy montre de plus que c'est la préservation de cette différenciation et de cette autonomie qui rend la coopération efficace entre les mondes scientifiques et économiques.

ils sont moins mis en exergue). Par conséquent, nous pensons que l'investissement différencié des enseignants-chercheurs de Sciences de l'éducation dans l'un ou l'autre de ces modes de valorisation pourrait être lié à la consolidation de ces différentes dimensions de leur professionnalité et donc une évolution particulière de celle-ci. C'est ce que l'analyse de nos données empiriques s'attachera à observer. Auparavant, nous allons préciser dans la partie suivante (partie 2 de la thèse) la problématique en lien avec les propositions théoriques mobilisées et les cadres épistémologiques et méthodologiques qui fondent notre démarche de recherche.

**DEUXIÈME PARTIE**

-

**LA PROBLÉMATIQUE**

**ET**

**LA DÉMARCHE DE RECHERCHE**

Chapitre 4. La problématique de recherche

Chapitre 5. Les orientations épistémologiques et méthodologiques de la recherche

## CHAPITRE 4. LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Cette thèse s'intéresse aux pratiques professionnelles de valorisation des travaux de recherche mises en œuvre par les enseignants-chercheurs de Sciences de l'éducation. Plus précisément, nous cherchons à rendre compte de l'évolution de ces activités professionnelles et des effets qu'ont sur ces dernières, les démarches d'évaluation croissantes dans le champ scientifique et les transformations du développement professionnel universitaire. Les pratiques de valorisation sont définies comme des ensembles organisés d'activités donnant lieu à une formalisation<sup>1</sup> des travaux de recherche dans des « supports » de diffusion et de communication spécifiques (e.g. publications, enseignements, brevets,...) ou à leur « incorporation » dans des dispositifs organisationnels, des pratiques professionnelles ou des outils particuliers (e.g. dispositifs de formation ou d'action publique). Ces pratiques peuvent également contribuer à générer une reconnaissance symbolique (scientificité, opportunité, utilité) et matérielle (dotations financières ou de personnel) des travaux menés. Ces formes de reconnaissance de légitimité variable sont établies par des instances qui confèrent ces « plus-values » à travers l'évaluation des « produits » de valorisation : comités de lecture de revues, groupes d'experts de sélection de projets scientifiques, dispositifs de régulation professionnelle des enseignants-chercheurs, commanditaires de recherches appliquées.

Ce chapitre de la thèse a donc pour but de rassembler et mettre en lien les apports théoriques mobilisés dans les développements précédents dans une visée de problématisation plus « serrée » de l'objet de recherche. Nous préciserons tout d'abord les orientations théoriques retenues afin de caractériser les trois modes de valorisation scientifique, pédagogique et sociale de la recherche. Ceci nous conduira à formuler une hypothèse de recherche quant à l'existence de ces modes de valorisation de la recherche en Sciences de l'éducation. Nous établirons ensuite le cadre conceptuel nous permettant de définir un modèle d'analyse de la diversité des pratiques de valorisation en fonction des points de vue des enseignants-chercheurs sur l'évaluation de la recherche en Sciences de l'éducation et de ses modes de valorisation et de leurs conceptions de la professionnalité universitaire. Cette perspective explicative de la valorisation sera mise en exergue par une hypothèse générale. Le schéma de synthèse du système d'hypothèses élaboré est également exposé pour conclure ce quatrième chapitre.

---

<sup>1</sup> Cette définition tend à réduire les pratiques de « mise en communication » des travaux de recherche à leurs aspects formels. Pour autant, nous avons en tête que cette réduction nécessaire de la complexité pour gagner en intelligibilité nous conduit à minimiser la dimension plus informelle de la circulation des savoirs.

#### **4.1. La complexification des modes de valorisation de la recherche en Sciences de l'éducation**

Le premier type de pratiques de valorisation identifié consiste à communiquer et à diffuser les travaux de recherche au sein de la communauté de pairs (articles scientifiques, contributions aux colloques, rapports de recherche). Ce mode de valorisation qui sera qualifié de « scientifique », constitue aujourd'hui une étape considérée comme indispensable à toute activité de recherche (Mialaret, 2004), à tel point que la littérature scientifique est parfois assimilée à la « matérialisation » de la science elle-même (Price, 1969) ou à un indicateur pertinent et incontournable de l'activité des scientifiques (approche bibliométrique). L'importance de ce mode de valorisation dans la définition de la science contemporaine est liée au fait qu'il contribue à opérationnaliser le système de contrôle croisé par les pairs de la qualité des travaux de recherche permettant par-là même la reconnaissance et l'attribution de la valeur de scientificité aux travaux et à leurs auteurs (Beillerot, 1991 ; Van Der Maren, 1996). Ainsi, cette interrelation entre les pratiques de valorisation scientifique et le processus d'accession à la reconnaissance professionnelle jouerait un rôle d'activateur et de régulateur des dynamiques de recherche, des échanges entre pairs et du développement des paradigmes scientifiques. En ce sens, les pratiques de valorisation scientifique renvoient plus largement aux conceptions épistémologiques internalistes qui ont historiquement construit un système de production des savoirs scientifiques et de valeurs professionnelles largement endogènes (*ethos* académique de Merton, 1973).

Cette focalisation sur les pratiques de valorisation scientifique tend toutefois à minimiser le fait que les travaux de recherche des enseignants-chercheurs sont également formalisés et transmis spécifiquement dans le cadre de leurs activités pédagogiques. Ainsi, Fave-Bonnet (1993) souligne que si les activités relatives à la recherche intéressent le plus les universitaires, leur identité professionnelle semble néanmoins organisée autour d'un double noyau de chercheur et d'enseignant adapté au modèle humboldtien d'université. Nous qualifierons donc de « pédagogique » ce second mode de valorisation qui procède de l'usage des travaux de recherche dans les activités de formation supérieure. Or, ces enseignements permettent tout d'abord aux universitaires de contribuer à l'enrichissement intellectuel des étudiants au moyen de la transmission de savoirs issus de la recherche et continuellement recomposés par cette dernière (Lessard & Bourdoncle, 2002). L'intérêt d'enseigner des savoirs non déconnectés des conditions spécifiques de leur production réside aussi dans le fait que cela favorise l'engagement des étudiants dans la réalisation de leurs propres travaux tout



en transmettant les prérequis de la démarche scientifique (références disciplinaires et épistémologiques, méthodes d'investigation du réel, etc.). Cette fonction sociale et culturelle majeure de diffusion externe de la posture et des compétences de recherche est plus encore opérationnalisée par la guidance et l'accompagnement des mémoires et thèses par les enseignants-chercheurs. Enfin, il convient de préciser que le travail pédagogique contribue en retour à enrichir les activités scientifiques puisqu'il permet de clarifier les modes de communication des travaux et des problématiques, de repérer les enjeux heuristiques mais aussi les effets possibles d'incompréhension que ce soit dans la construction d'un cours ou grâce aux réflexions des étudiants.

Mais les travaux de recherche sur « la science en train de se faire » montrent que les mécanismes internalistes décrits ci-dessus ne recouvrent pas la complexité des pratiques de valorisation des enseignants-chercheurs (Latour & Woolgar, 1988). En effet, les auteurs appartenant à ce courant de recherche mettent en exergue le fait que la production et la diffusion des faits scientifiques reposent sur un chaînage de ressources humaines, financières, cognitives ou matérielles dans des réseaux sociotechniques (Callon, 1989 ; 1986). Or, la construction de ce chaînage est sous-tendue par des pratiques de chercheurs visant à faire valoir et à « traduire » l'intérêt scientifique de leurs travaux en enjeux sociaux, culturels ou technologiques : c'est dans cette perspective que nous définirons un troisième mode de valorisation des travaux de recherche qui sera qualifiée de « sociale<sup>2</sup> ». Les pratiques de valorisation sociale sont donc constituées par l'ensemble des interactions formelles entre les universitaires et les champs sociaux et professionnels. Ces interactions science-société procéderont notamment des activités de vulgarisation ou de diffusion sociale des savoirs scientifiques. La valorisation sociale concernera également les travaux de recherche commandités (e.g. appels à projets scientifiques) et plus largement toutes les pratiques scientifiques menées en réponse aux demandes sociales (e.g. veille, expertise, consultance) Enfin, ce mode de valorisation sera également mis en œuvre par les travaux de recherche de type praxéologique qui visent non seulement à produire une meilleure connaissance scientifique des pratiques professionnelles, mais aussi à produire des effets pragmatiques à travers la diffusion d'outils cognitifs et organisationnels à destination des praticiens (Bedin, 1994).

---

<sup>2</sup> Il existe également un mode de valorisation plus économique des travaux scientifiques au travers des pratiques de commercialisation des résultats de la recherche (voir 1.2.3.3). Toutefois, comme nous l'avons déjà précisé, ce type de pratiques concerne assez peu les sciences humaines et sociales auxquelles nous nous intéressons.

En ce sens, les pratiques de valorisation des enseignants-chercheurs pourraient combiner des activités endogènes et exogènes au monde universitaire. Or, cette articulation des modes de valorisation pourraient être plus particulièrement concrétisée dans un champ de recherches tel que les Sciences de l'éducation dont le double fondement régulièrement réaffirmé (Develay, 2001) se trouverait dans la production scientifique de savoirs et dans la transformation des pratiques d'éducation et de formation. Ainsi, les modes de valorisation propres à cette discipline pourraient être caractérisées par une tension entre les pratiques destinées à la communauté de pairs poursuivant une reconnaissance de la valeur des travaux menés dans des registres axiologiques internalistes (scientificité, originalité cognitive) d'une part et les pratiques en direction des professionnels et de la sphère politico-institutionnelle visant une reconnaissance de la valeur des travaux dans des référentiels externalistes (intérêts socioculturels, utilité, efficacité pratique) d'autre part. Or, les enquêtes de Fave-Bonnet (1993) ont montré combien l'ancrage disciplinaire contribue à structurer les points de vue des universitaires sur les modes de valorisation de la recherche, notamment sur le plan socioéconomique.

Les développements théoriques précédents nous conduisent par conséquent à formuler l'hypothèse de recherche ci-dessous. Au regard des travaux théoriques et empiriques actuels sur les pratiques professionnelles universitaires et plus particulièrement sur les activités de valorisation, nous formulerons cette dernière sous la forme d'une hypothèse d'existence (Matalon, 1988) :

**Les pratiques déclarées de valorisation des travaux de recherche des enseignants-chercheurs de Sciences de l'éducation s'organisent autour de trois modes possibles de valorisation :**

- **Le mode de valorisation scientifique des travaux de recherche.**
- **Le mode de valorisation pédagogique des travaux de recherche.**
- **Le mode de valorisation sociale des travaux de recherche.**

En ce sens, ce premier volet de notre démarche vise à dépasser ce qui pourrait apparaître comme une « connaissance première » du monde universitaire supposant « *qu'un phénomène (les trois modes de valorisation) est possible, ou même qu'une loi ou une théorie sont vraies, mais (qui en) ignore les conditions précises d'apparition ou de validité* » (Ibid. : 123). Comme nous le préciserons dans le chapitre 5.1, la démarche de confirmation d'une hypothèse d'existence repose essentiellement sur une description la plus fine possible des caractéristiques du phénomène étudié et de leur adéquation avec les cadres théoriques

précédemment mobilisés. Toutefois, au-delà de cet objectif de description instrumentée du « réel », cette recherche vise également à mieux comprendre et expliquer la manière dont les enseignants-chercheurs de Sciences de l'éducation organisent et structurent leurs propres pratiques de valorisation. C'est ce que va s'attacher à montrer la partie suivante.

#### **4.2. Le renforcement des interactions entre valorisation, évaluation et développement professionnel universitaire**

Dans la perspective de mieux comprendre les agencements particuliers des pratiques professionnelles de valorisation des enseignants-chercheurs de Sciences de l'éducation nous avons tout d'abord cherché à caractériser ce processus au regard de sa dimension évaluative. En effet, au-delà de la formalisation et de la « mise en communication » des recherches que ces pratiques supposent, ces dernières contribuent à conférer aux travaux et à leurs auteurs une valeur ajoutée (de scientificité, de pertinence,...). Or, comme le souligne Lecointe (1997), quelle que soit la nature de ces « valeurs » (symbolique, matérielle, financière), celles-ci ne préexistent pas en elles-mêmes mais elles sont le résultat d'une évaluation effectuée par un individu ou un groupe social et culturel au sujet d'un produit, d'un « acteur », d'une situation ou d'une organisation. En ce sens, le processus d'attribution et donc d'obtention d'une « plus-valeur » au moyen de pratiques spécifiques de valorisation supposerait la mise en œuvre d'une démarche évaluative, *a minima* chez le destinataire des produits de valorisation (pairs, praticiens, commanditaires, étudiants...).

Les travaux de Latour (1995) montrent effectivement que le métier d'enseignant-chercheur se spécifie par l'importance des activités d'évaluation. Que ce soit pour évaluer la qualité de leurs propres travaux ou pour estimer la crédibilité des auteurs et de leurs discours scientifiques, la production-attribution de valeurs (positives ou négatives) semble caractériser l'agir professionnel universitaire. La valorisation des travaux de recherche pourrait donc procéder tout d'abord de ces évaluations « spontanées » qui conduisent à la formulation explicite d'un jugement sur la base de « *valeurs déclarées* » (Jorro, 1999) relatives à des systèmes de valeurs professionnelles, scientifiques ou éthiques. Plus encore, il nous semble que le processus de valorisation relève des démarches d'évaluation, instituées et organisées comme telles dans le champ universitaire.

Les « lieux » et les instances d'évaluation liés aux pratiques de valorisation sont en effet multiples dans le monde scientifique. Ainsi, des produits de valorisation tels que les articles de recherche sont soumis à une « procédure » d'authentification par les pairs de leur validité

et de leur originalité en amont de la publication. De même, la pertinence sociale, communicationnelle ou opérationnelle d'un projet scientifique praxéologique est évaluée par les comités de sélection des dispositifs de recherche programmée. Les pratiques de valorisation sont également largement prises en compte tant dans les dispositifs d'évaluation et de régulation propres au corps professionnel des enseignants-chercheurs (Conseil National des Universités) ou au monde universitaire (Commissions de recrutement) que dans les démarches institutionnelles de reconnaissance et d'habilitation des équipes de recherche.

Ainsi, les démarches d'objectivation, de constitution et de diffusion de la valeur des produits de valorisation sont nombreuses même si leur légitimité est variable. Nous pouvons donc nous demander si la mise en œuvre des pratiques de valorisation des universitaires a un lien avec la variabilité de leurs points de vue sur le rôle de ces instances et des valeurs qu'elles véhiculent, dans le processus de valorisation. Les travaux épistémologiques identifient en effet différents systèmes axiologiques promus par l'activité scientifique et différentes valeurs poursuivies dans l'entreprise de recherche. Kuhn (1983) distingue ainsi le rôle des « valeurs » et des pratiques de valorisation selon deux phases différentes de l'activité scientifique. Durant les périodes de « science normale », le choix autonome des chercheurs de leurs problématiques de recherche reposerait uniquement sur l'avancement conceptuel et non sur des considérations sociales ou technologiques. Les activités de diffusion des travaux devraient principalement concerner les communautés disciplinaires et leur évaluation serait opérée selon des valeurs internalistes (scientificité, pertinence théorique, solidité méthodologique). À l'inverse, durant les phases de révolutions scientifiques, l'imposition de nouveaux paradigmes s'appuierait notamment sur des valeurs exogènes telles que la nécessité de répondre à des besoins sociaux ou techniques (*Ibid.* : 104).

Or, si la poursuite de ces valeurs externes constitue un enjeu essentiel dans la « concurrence » entre les paradigmes de recherche, rien n'empêche de penser que les enseignants-chercheurs mettent en œuvre des pratiques spécifiques de valorisation de leurs travaux en direction d'instances du champ social pour les obtenir. S'agissant d'une communauté scientifique telle que les Sciences de l'éducation, le rôle des pratiques de valorisation sociale ou pédagogique dans la production de connaissances pourrait donc être amplifié par la proximité entre ce champ de recherche et le champ des pratiques d'éducation : le développement de certains travaux ou la construction de leur objet peuvent en effet être assez aisément légitimé par des critères externes (utilité en formation ou efficacité opératoire) au-delà d'une seule logique interne (validité et intérêt cognitifs). Plus encore, Van Der Maren

(1996) considère que l'idéal de scientificité des Sciences de l'éducation comporte à la fois des registres axiologiques de type académique et socioprofessionnel (e.g. optimiser des pratiques, favoriser l'émancipation sociale). La diversité des pratiques de valorisation des enseignants-chercheurs de Sciences de l'éducation pourrait donc reposer sur la diversité de légitimité que ces derniers accordent aux différentes instances d'évaluation et aux valeurs qu'elles produisent. Plus exactement, ces points de vue étant inséparables de la définition même que ces universitaires donnent au rôle et aux visées légitimes de la recherche en éducation, un premier facteur explicatif à l'organisation de leurs pratiques de valorisation pourrait tenir dans leur propre évaluation de la recherche en Sciences de l'éducation et de ses modes de valorisation.

Or, les recherches menées sur les pratiques concrètes des enseignants-chercheurs par les sociologues des sciences tendent effectivement à montrer que l'organisation des activités de valorisation des travaux est liée à des stratégies d'accumulation des différents types de valeurs ou « crédibilité » (Latour & Woolgar, 1988). La valorisation scientifique permettrait ainsi aux universitaires d'accroître auprès de leurs pairs leur capital de « *crédit-crédibilité* » tandis que la valorisation sociale contribuerait à renforcer leur « *crédit-argent* » et matériel (d'après Latour, 1995 : 32-34). Dans cette logique, la mise en œuvre de ces activités répondrait *in fine* à l'objectif de garantir la constance ou l'extension des « cycles de crédibilité » des enseignants-chercheurs. Il nous paraît cependant délicat de réunir sous ce seul but toutes les activités d'enseignement, de communication envers les pairs ou de diffusion des connaissances dans le monde extra-scientifique tant ce métier se caractérise par la complexité de ses activités et de ses modes de réalisation professionnelle (Guyot & Bonami, 2000). En outre, la spécificité de certaines pratiques de valorisation pédagogique ou sociale nous semble requérir au-delà des compétences proprement académiques, la maîtrise de savoir-faire de haut-niveau (e.g. ingénierie de projet, plan de communication) qui serait peu adéquat avec un modèle unique de développement professionnel.

Plus fondamentalement, les liens consubstantiels mis en évidence dans les développements précédents entre les pratiques de valorisation et les processus d'évaluation nous conduisent à penser que la variabilité des pratiques s'expliquerait moins par la stratégie des chercheurs que par une variation dans leur conception du métier. D'après les travaux de Jorro (2007b) nous pouvons en effet considérer que les démarches évaluatives formelles à l'œuvre dans les pratiques de valorisation « emblématisent » des systèmes d'exigences professionnelles variables, tant sur le plan des gestes et compétences à maîtriser que sur le plan des valeurs en

jeu. En ce sens, les différents modes de valorisation renverraient, par le truchement de l'évaluation, à une définition variable de la professionnalité universitaire (Abaléa, 1992). Par conséquent, l'engagement des enseignants-chercheurs dans telle ou telle pratique de valorisation pourrait varier selon leur perception de l'écart entre leur propre conception du métier et de ses exigences légitimes et la professionnalité mise en exergue par une telle pratique de valorisation.

Car les pratiques de valorisation occupent une place singulière dans les processus de développement professionnel universitaire. En effet, le déploiement des compétences requises par ces dernières s'avère primordial puisqu'il permet de rendre compte de l'acquisition de la professionnalité spécifique du champ et d'en obtenir la reconnaissance par les pairs. Et plus largement, on peut penser à la suite des travaux de Bourdoncle (1991) que l'existence des groupes professionnels disciplinaires ne repose pas seulement sur un mouvement d'acquisition et de transmission des savoirs, savoir-faire et valeurs qui circonscrivent leur professionnalité, mais aussi sur le gain d'une reconnaissance de la légitimité des enseignants-chercheurs de la discipline à définir et à contrôler cette professionnalité de manière autonome par rapport aux autres champs disciplinaires et au champ social. La valorisation des travaux des enseignants-chercheurs constitue ainsi un rouage essentiel aux processus à l'œuvre dans les dynamiques de développement professionnel universitaire tant au niveau individuel que collectif.

Les activités de valorisation et les ressources qu'elles requièrent (compétences, valeurs) sont donc des composantes majeures des différentes figures de développement professionnel universitaire, c'est-à-dire des divers modèles de professionnalité (Dubar, 1996) disponibles dans le champ universitaire et appréhendés dans une dynamique d'acquisition et de transformation individuelle. Un second facteur explicatif à la diversité des pratiques de valorisation des enseignants-chercheurs de Sciences de l'éducation reposerait donc sur la diversité de leur figure de développement professionnel de référence.

La définition des deux facteurs explicatifs à la diversité des pratiques de valorisation des enseignants-chercheurs de Sciences de l'éducation établis au regard de la structure conceptuelle développée ci-dessus nous conduit donc à formuler l'hypothèse générale de recherche suivante :

**Les pratiques déclarées de valorisation des travaux de recherche des enseignants-chercheurs de Sciences de l'éducation sont liées à leur propre évaluation des modes de valorisation de la recherche et à leur figure de développement professionnel de**

## **référence.**

Par conséquent nous pensons que les pratiques de valorisation doivent être explicitées en prenant en considération la signification qu'elles revêtent du point de vue des enseignants-chercheurs. Ce d'autant plus que ces activités se caractérisent également par la portée symbolique de leur mise en œuvre. Comme nous le préciserons dans la section 5.3.2, la démarche de validation de cette hypothèse générale s'appuiera donc essentiellement sur une méthodologie qualitative d'enquête par entretien de recherche et d'analyse thématique de leur contenu. En ce sens, le processus de validation de l'hypothèse générale ne renvoie pas ici à une stratégie de confirmation ou d'infirmité de cette dernière par une logique de mise à l'épreuve empirique mais plutôt par un travail de repérage et de mise en relation des indicateurs des trois concepts de valorisation-évaluation-développement professionnel dans les discours (cf. 5.1). En accord avec cette visée de mise au jour et d'explicitation du sens donné à ces pratiques par des universitaires dans leur « contexte », l'hypothèse générale ne sera donc pas l'objet d'une opérationnalisation sous la forme d'hypothèses opérationnelles pour éviter de construire un modèle d'analyse trop fermé ou « rigide ». Nous proposerons plutôt des configurations possibles de relation entre les dimensions des trois concepts susnommés dans le schéma de synthèse du système d'hypothèses exposé ci-dessous. Auparavant, nous préciserons le mode de construction possible des dimensions des concepts mis en relation dans l'hypothèse générale.

- **Les dimensions relatives à la valorisation de la recherche ont été détaillées dans le chapitre précédent :** elles renverront aux pratiques déclarées en matière de valorisation scientifique, pédagogique et social.
- **Les dimensions relatives à l'évaluation des modes de valorisation de la recherche en Sciences de l'éducation établie par les enseignants-chercheurs de la discipline :**

L'analyse du discours des enseignants-chercheurs pourrait permettre de construire un premier type d'évaluation de la valorisation autour de références au système de valeurs académiques<sup>3</sup>, insistant sur l'importance de la diffusion interne des travaux de recherche pour garantir le fonctionnement scientifique du champ de recherche en Sciences de l'Éducation et la progression des paradigmes. Ce type de discours pourrait également exprimer la nécessité d'accroître la reconnaissance scientifique de la discipline et souligner l'exigence du contrôle par les pairs de la scientificité des travaux. Dans une perspective différente, certains propos

---

<sup>3</sup> En raison du rôle joué par la valorisation scientifique (notamment les publications) dans la construction des parcours professionnels des enseignants-chercheurs, il est possible que ce type de discours se spécifie également par l'expression de valeurs relevant de la réalisation d'objectifs de carrière (promotion, obtention de responsabilités...).

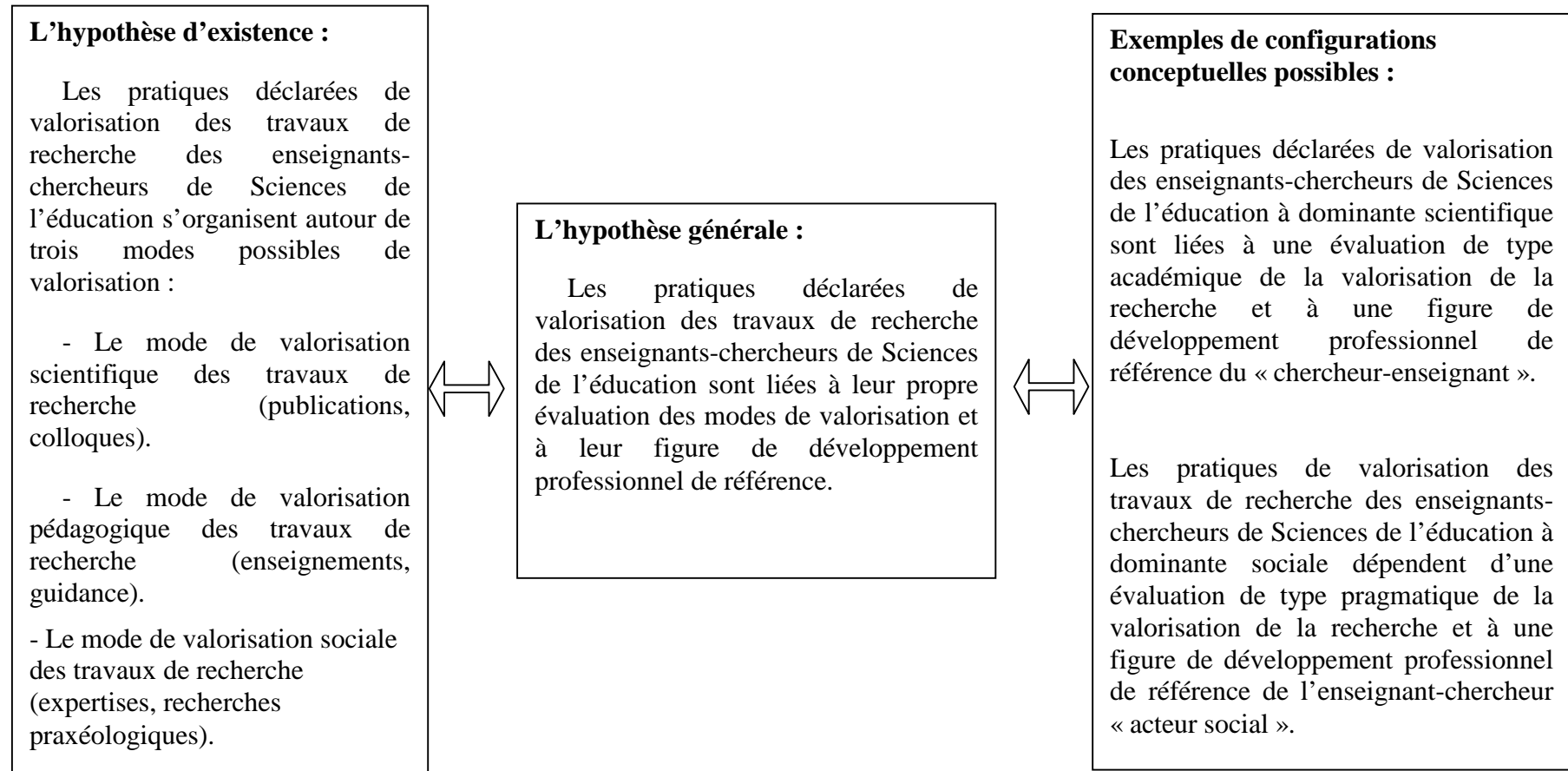
d'enseignants-chercheurs pourraient renvoyer à un second type d'évaluation des modes de valorisation de la recherche en éducation mettant en évidence l'intérêt éducatif et didactique des travaux menés. Ces discours pourraient insister sur la nécessité de réaliser des recherches permettant de développer des cursus de qualité et répondant aux demandes de formation supérieure des champs socioprofessionnels. L'évaluation des enseignements et l'amélioration de l'insertion des étudiants pourraient être également envisagées. Mais l'analyse des entretiens pourrait nous conduire à élaborer un troisième type d'évaluation plus pragmatique se focalisant sur l'impact des travaux de recherche en Sciences de l'Éducation dans le champ social. Ces discours pourraient mettre en exergue la contribution possible de la recherche pour résoudre certaines problématiques sociales ou professionnelles. Les exigences de ce type d'évaluation pourraient être liées à la nécessité d'accroître la pertinence et l'intérêt social des travaux et la prise en considération des demandes émanant des champs externes par les équipes de recherche.

- **Les dimensions relatives aux figures de développement professionnel de référence chez les enseignants-chercheurs en matière de valorisation des travaux de recherche :**

L'analyse des entretiens pourrait mettre au jour une première figure de développement professionnel de type « chercheur-enseignant » autour notamment des compétences disciplinaires requises par la diffusion interne des travaux (connaissance des concepts et savoirs de la discipline, capacité à problématiser,... ) et des savoir-faire liés aux pratiques de communication entre pairs (maîtrise des genres scientifiques écrit et oral,... ). Dans une logique différente, certains discours d'universitaires pourraient renvoyer à une seconde figure de développement professionnel de type « manager-gestionnaire » mettant en évidence les compétences managériales (mobilisation et direction d'équipes,...) ainsi que des compétences au travail collectif (développer une stratégie d'équipe,...) particulièrement requises par la mise en œuvre de projets de recherche. Enfin, l'analyse des entretiens pourrait mettre en lumière une troisième figure de développement professionnel de type « acteur social » en fonction des savoir-faire relatifs au travail « relationnel » nécessaire à la mise en œuvre de partenariats de recherche avec les professionnels (saisir les demandes des « terrains » de recherche,...) ou dans la communication pédagogique (susciter l'engagement intellectuel des étudiants,...).



Figure 2. Le schéma de synthèse du système d'hypothèses



## CHAPITRE 5. LES ORIENTATIONS ÉPISTÉMOLOGIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES DE LA RECHERCHE

Si nous pensons à la suite de Crahay (2006 : 44-45) qu'une « *entreprise scientifique est une tentative d'objectivation du réel soumise à un certain contrôle empirique et social* », nous admettrons avec cet auteur que cela « *suppose une procédure transparente et méthodique* ». Dans la logique de cette posture scientifique, nous pensons en effet que la démarche de recherche, qui plus est lorsqu'elle est celle d'un apprenti-chercheur, nécessite de rendre compte non seulement des procédures d'investigation empirique mises en œuvre (qui doivent s'inscrire dans des méthodologies reconnues et validées par la communauté scientifique), mais aussi d'explicitier et d'argumenter la logique épistémologique des choix qui ont conduit à ces observations « armées du réel ».

Par conséquent, nous développerons tout d'abord les principes épistémologiques qui fondent ces travaux de recherche dans un premier temps. Nous montrerons que la démarche mise en œuvre vise à articuler une approche quantitative et une approche qualitative. Nous expliciterons ensuite la manière dont ces principes ont été opérationnalisés d'une part dans la méthode de construction des échantillons de recherche dans le second chapitre et d'autre part dans l'élaboration du dispositif de collecte des données dans un troisième temps. Nous verrons que deux techniques d'observation ont été utilisées : le questionnaire de recherche et les entretiens semi-directifs. Enfin, nous rendrons compte des conditions de réalisation des enquêtes et des méthodes utilisées pour traiter et analyser les données recueillies dans un quatrième temps. Pour finir, nous préciserons les caractéristiques sociobiographiques et professionnelles des échantillons ayant été les « objets » des investigations dans un cinquième temps.

### 5.1. Les principes épistémologiques de la recherche

Notre approche conceptuelle et problématique des pratiques de valorisation de la recherche des enseignants-chercheurs de Sciences de l'éducation nous a permis de concevoir un système d'hypothèses exposé dans le chapitre précédent. Ce dernier met en exergue une hypothèse de recherche affirmant l'existence de trois modes différents de valorisation des travaux en Sciences de l'éducation. Ce système comporte en outre une hypothèse générale expliquant les variations de ces pratiques en fonction, d'une part de l'évaluation que font ces universitaires des modes de valorisation de la recherche, d'autre part, de leur figure de développement

professionnel de référence. Les relations entre ces trois composantes (valorisation-évaluation-développement professionnel) s'actualisent et s'opérationnalisent dans des configurations spécifiques que la démarche d'analyse des données empiriques permettra d'affiner.

Le processus de validation de ce modèle d'analyse comporte deux stratégies différentes, au regard des deux types d'hypothèse de recherche définie. La démarche de confirmation de l'hypothèse d'existence de trois modes de valorisation de la recherche nécessite d'établir empiriquement l'état du phénomène annoncé au moyen d'une description détaillée des principales propriétés et caractéristiques de ce dernier (Matalon, 1988). Pour ce faire, nous procéderons essentiellement à l'analyse des réponses obtenues à un questionnaire de recherche (cf. 5.3.1) en nous appuyant sur des traitements et des opérations de statistiques descriptives (mesures de fréquences et de tendances centrales) et leurs représentations graphiques (e.g. diagrammes en barres des distributions de fréquences). La description de cet ensemble de données visera donc essentiellement à rendre compte des régularités empiriques par des mesures descriptives. L'analyse et la description des tables de contingence s'appuieront également sur le test du Chi<sup>2</sup> afin de caractériser plus encore les traits saillants des pratiques de valorisation sans toutefois nous inscrire dans une perspective inférentielle. Nous nous baserons aussi sur les résultats obtenus à une procédure de classification automatique des réponses au questionnaire afin d'analyser les entrecroisements existants entre les trois modes de valorisation (cf. 5.4.1). Dans une moindre mesure, le processus de validation de l'hypothèse d'existence comportera une opération plus qualitative à travers l'analyse thématique du contenu des réponses aux questions ouvertes du questionnaire d'enquête.

La stratégie de validation de l'hypothèse générale exige de mettre empiriquement en évidence et d'examiner en détail l'agencement des relations entre les pratiques déclarées de valorisation de travaux, l'évaluation de la valorisation et les conceptions du développement professionnel universitaire. Pour ce faire, nous nous appuyerons principalement sur une démarche d'analyse thématique du contenu d'entretiens de recherche réalisés avec des enseignants-chercheurs (cf. 5.3.2). En effet, selon Bardin (2007), cette méthodologie de recherche peut avoir deux fonctions plus ou moins conjointes : une fonction dite heuristique qui permet d'enrichir la découverte et la compréhension d'un phénomène étudié et l'autre dite « pour prouver » qui permet de vérifier, au sens d'une infirmation ou d'une confirmation, l'affirmation provisoirement exprimée dans une hypothèse. Toutefois, en ce qui concerne notre recherche, nous ne pensons pas que cette méthodologie nous conduise à une mise à l'épreuve

stricte de notre hypothèse générale. Car, d'une part les conditions de production et d'exploitation des données en situation d'entretien (cf. 5.3.2) rendent difficile la reproductibilité des travaux, et d'autre part, un strict objectif de vérification imposerait plutôt une stratégie de recherche visant la réfutation de l'hypothèse (Popper, 1991) et la production d'un jugement de validité étayé par l'utilisation de tests statistiques inférentiels. Nous parlerons donc de dispositif de validation de l'hypothèse générale non pour désigner un processus d'administration de la preuve mais pour caractériser le travail d'identification empirique des configurations susmentionnées et leur mise en rapport avec l'affirmation contenue dans l'hypothèse. L'interprétation des résultats obtenus par l'analyse de contenu nous conduira donc, dans une visée explicative et compréhensive, à expliciter finement les configurations exprimées dans les discours entre les pratiques de valorisation, l'évaluation des modes de valorisation et la professionnalité déclarée (la méthode de traitement et d'analyse des entretiens est précisée infra).

La démarche de recherche mise en œuvre mobilise par conséquent des méthodologies quantitatives (questionnaires d'enquête et analyse statistique) et qualitatives (entretiens de recherche et analyse thématique). À la suite des travaux de Miles et Huberman (2003) et de Crahay (2006), nous pensons en effet que dans un processus de construction de connaissances, ces deux types d'approche scientifique peuvent être complémentaires. L'approche quantitative mobilisée essentiellement pour la validation de l'hypothèse d'existence va ainsi nous permettre d'identifier les grandes caractéristiques des pratiques de valorisation de la recherche au moyen d'une réduction des données quantitatives collectées. L'objectif poursuivi sera donc de définir les tendances principales du phénomène étudié en évacuant « *la particularité des cas individuels* » (Van Der Maren, 1996 : 98). Cependant, si ce processus de condensation de l'information fait de la quantification une procédure de recherche puissante, il n'en comporte pas moins des limites<sup>1</sup> (*Ibid.*). La réduction de la complexité des données opérée pour étudier les relations entre les variables pose ainsi la question de la validité de cette opération au niveau des individus : « *à une même relation entre valeurs agrégées peuvent correspondre des relations très différentes chez les individus* » (Matalon, 1988 : 66).

---

<sup>1</sup> Parmi les différentes limites épistémologiques à la quantification définies par Van Der Maren (1996 : 93), nous citerons également le fait que la richesse des situations d'éducation et les variations des indices étudiés fait « *qu'on peut souvent, en même temps, en trouver un qui confirme et un autre qui infirme l'hypothèse : ce qui rend les mises à l'épreuve indécidables* ».

Or, la méthodologie qualitative répond notamment et en partie à cet enjeu épistémologique de la validation individuelle des travaux de recherche. En effet, la mise en œuvre d'une enquête par entretien auprès d'enseignants-chercheurs pour valider l'hypothèse générale nous conduira à mieux comprendre et expliquer les pratiques professionnelles des acteurs à partir du sens qu'ils donnent à leurs activités dans leur contexte de réalisation (Miles & Huberman, 2003). Comme nous le verrons ci-après, la démarche qualitative mobilisée<sup>2</sup> permet aux professionnels d'analyser eux-mêmes les caractéristiques et l'intentionnalité de leurs pratiques et d'explicitier les facteurs d'évolution et de transformation de ces dernières. Toutefois, cette méthodologie de recherche est également soumise à d'importantes limites épistémologiques telles que les possibilités plus ou moins larges de conscientisation et de verbalisation des individus vis-à-vis de leurs activités, le travail de reconstruction du vécu et des pratiques auquel donnent lieu les entretiens de recherche, le risque d'hypervalorisation du cas particulier et enfin le renforcement de la subjectivité du chercheur dans le recueil et l'interprétation des données (Van Der Maren, 1996).

Le tableau 1 ci-dessous expose la synthèse de notre démarche de recherche en détaillant les stratégies qualitatives et quantitatives de validation des hypothèses de recherche. Dans ce tableau, les signes « + » et « - » indiquent le corpus de données et la méthode de traitement sur lesquels repose principalement la validation de chacune des hypothèses.

Tableau 1. Les orientations méthodologiques de la démarche de recherche

	Approche quantitative	Approche qualitative
Investigations empiriques relatives à l'hypothèse d'existence	++ Corpus de données : réponses au questionnaire  Traitement des données : statistiques descriptives (+Chi2) classification hiérarchique descendantes	-- Corpus de données : réponses aux questions ouvertes du questionnaire  Traitement des données : analyse de contenu thématique
Investigations empiriques relatives à l'hypothèse générale	-- Corpus de données : réponses au questionnaire  Traitement des données : statistiques descriptives	++ Corpus de données : entretiens de recherche  Traitement des données : analyse de contenu thématique

<sup>2</sup> La dimension qualitative de notre méthodologie est toutefois relative : en effet au-delà d'un mode de recueil qualitatif de données discursives par entretien et d'une analyse qualitative de ces données portant sur l'identification des thèmes des discours, notre méthode comporte également un traitement plus quantitatif de catégorisation et de dénombrement de ces thèmes.

En ce sens, la démarche mise en œuvre dans cette recherche se caractérise par une visée de « *triangulation* » des méthodologies de recueil et de traitement des données car « *rendre compte de la richesse et de la diversité de l'homme impose de multiplier, de conjuguer, voire d'opposer les modalités de la recherche* » (Pourtois *et al.*, 2006 : 140). Outre le fait de produire une plus grande intelligibilité de l'objet et de sa complexité, la triangulation contribue également à accroître le degré de validité interne de la recherche. En effet, ce croisement méthodologique permet d'accroître le degré de compatibilité des conclusions proposées dans les travaux au regard des données recueillies (Miles & Huberman, 2003). Dans la partie suivante, nous expliciterons la méthode de construction de l'échantillon de recherche que nous avons mise en œuvre et les choix que nous avons opérés en la matière.

## **5.2. La population d'enseignants-chercheurs visée par la recherche**

Ces travaux s'intéressant aux pratiques professionnelles des enseignants-chercheurs et à leurs rapports avec leurs conceptions de la recherche et du métier d'universitaire, nous avons donc fait le choix de définir un échantillon d'enquête qui garantisse au mieux l'homogénéité des contextes professionnels. En effet, les missions des universitaires et surtout les conditions de leur mise en œuvre sont relativement variables suivant que l'on exerce dans des universités ou dans d'autres secteurs de l'enseignement supérieur (Faure & Soulié, 2005). Ainsi, les enseignements et les travaux de recherche réalisés dans les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, les Instituts Universitaires Technologiques ou les écoles d'ingénieurs sont fortement liés à la mission de formation professionnelle de ces établissements. Nous avons par conséquent circonscrit notre population de référence aux enseignants-chercheurs exerçant au sein de départements des Sciences de l'éducation d'une université française et déclarant appartenir à la soixante-dixième section du Conseil National des Universités<sup>3</sup>. Ce champ d'analyse ne prend donc pas en compte les personnels non permanents, les universitaires d'autres disciplines appartenant à des unités de recherche de Sciences de l'éducation ainsi que les enseignants-chercheurs de la discipline travaillant dans d'autres départements universitaires.

Pour réaliser la construction de cet échantillon d'enseignants-chercheurs qui a été destinataire du questionnaire de recherche dans un premier temps et dont une partie a été interviewée dans un second temps, nous avons donc procédé à l'analyse de plusieurs bases de

---

<sup>3</sup> Les Professeurs ASSociés à Temps partiel (PAST) et les personnels enseignants du second degré affectés dans le supérieur tels que les PRofesseurs AGrégés (PRAG) n'appartiennent donc pas non plus à l'échantillon de recherche. Le terme « universitaire » est donc utilisé dans cette thèse pour ne pas alourdir la syntaxe mais il désigne uniquement les enseignants-chercheurs et non pas l'ensemble des personnels enseignants du supérieur.

données publiques et accessibles par Internet<sup>4</sup>. Nous avons rencontré quelques difficultés dans cette tâche en raison de la qualité variable des informations disponibles (mises à jour non effectuées, données incomplètes) mais aussi de la particularité de certaines situations professionnelles déclarées (double appartenance institutionnelle, chercheurs isolés). Toutefois, le croisement de ces différentes sources d'information nous a permis de construire une sous-population constituée de 342 enseignants-chercheurs de Sciences de l'éducation. Pour chacun d'entre eux, nous disposons d'une adresse postale ou d'une adresse mél.

### **5.3. Le dispositif de recueil des données d'enquête**

L'élaboration et la mise en œuvre d'un dispositif de recueil des données empiriques visent à recueillir les informations pertinentes dont le traitement et l'analyse peuvent permettre de vérifier et valider des hypothèses de recherche (Quivy & Van Campenhoudt, 1988). Par conséquent, ce chapitre a pour objectif de rendre compte de la méthode suivie et des choix réalisés pour construire les instruments de collecte des données. Au regard de la posture épistémologique explicitée plus haut, ce dispositif empirique comporte un premier volet de type quantitatif (questionnaire d'enquête) au cours duquel nous adopterons une approche descriptive et un second volet de type qualitatif (entretien de recherche) au cours duquel nous adopterons une approche plus explicative et compréhensive. Nous préciserons tout d'abord le processus de conception du questionnaire et ensuite la démarche d'élaboration de la grille d'entretien semi-directif.

#### **5.3.1. Le questionnaire de recherche**

Instrument produisant des données provoquées (Van Der Maren, 1996), le questionnaire de recherche est particulièrement adapté à l'analyse d'un phénomène social en raison des multiples possibilités de quantification qu'il autorise. Le but principal de l'utilisation de cet outil d'observation est ici d'obtenir des informations sur la diversité des conceptions et des pratiques de valorisation des travaux de recherche des enseignants-chercheurs de Sciences de l'éducation. Nous allons détailler la méthode que nous avons utilisée pour le concevoir et le tester dans les développements suivants.

---

<sup>4</sup> Les sources d'information que nous avons utilisées pour constituer notre échantillon sont les suivantes : l'annuaire en ligne des unités de recherche du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (disponible sur : [http://dr.education.fr/ed\\_ur.htm](http://dr.education.fr/ed_ur.htm)), la carte de France des départements de Sciences de l'Éducation et l'annuaire public des adhérents de l'Association des Enseignants et des Chercheurs en Sciences de l'éducation (disponibles sur : <http://www.aecse.net/cgi-bin/prog/index.cgi?langue=fr>), les sites *Web* des universités, les sites *Web* des unités de recherche, les sites *Web* de certains enseignants-chercheurs.

### **5.3.1.1 La conception du questionnaire sur les pratiques de valorisation de la recherche**

Pour définir les indicateurs pertinents et élaborer les questions qui doivent produire par leur réponse l'information nécessaire (Quivy & Van Campenhoudt, 1988), nous avons décomposé dans un premier temps le concept de « valorisation de la recherche » par rapport aux trois dimensions scientifique, pédagogique et sociale mises en évidence dans l'approche conceptuelle de la valorisation exposée dans le premier chapitre de cette thèse. Ainsi, le questionnaire comporte tout d'abord trois grands ensembles de questions relatives à ces trois dimensions des pratiques de valorisation des travaux (cf. annexe<sup>5</sup> 6).

Nous avons souligné que notre approche de la valorisation scientifique porte essentiellement sur les pratiques formelles de diffusion mises en œuvre en direction des pairs (Latour & Woolgar, 1988). Toutefois, nous ne prenons pas seulement en compte la littérature scientifique publiée mais aussi les pratiques de dissémination orale des travaux (colloque). Les questions relatives à ces pratiques (cf. questions 15 à 21) ont un caractère quantitatif (e.g. question n°16 : le nombre d'articles publiés) mais aussi plus qualitatif (e.g. question n°21 : l'explicitation des raisons pour lesquelles les enseignants-chercheurs accordent généralement une grande importance à la valorisation scientifique de leurs travaux). La dimension relative à la valorisation pédagogique de la recherche est associée au modèle universitaire humboldtien qui réunit production et transmission des connaissances dans un même espace de recherche et de formation. La valorisation pédagogique procède donc de la contribution des savoirs scientifiques produits et des conditions épistémologiques et méthodologiques dans lesquels ils sont produits à l'enrichissement des capacités intellectuelles et culturelles des étudiants (Romainville, 1996). Les questions relatives à ces pratiques (cf. questions 22 à 29) visent donc à rendre compte du degré d'investissement professionnel des enseignants-chercheurs dans les différents niveaux de formation (de la licence au doctorat, cf. questions 22-26), mais aussi à estimer la force des relations recherche-formation tant dans les tâches d'enseignement que dans celles de guidance des travaux étudiants (cf. questions 27-29). Enfin, au regard des développements théoriques du premier chapitre de la thèse, la dimension sociale de la valorisation de la recherche renvoie à l'ensemble des activités qui tendent à produire une reconnaissance des bénéfices culturels et sociaux que la recherche en éducation peut générer auprès des communautés non scientifiques. Ce mode de valorisation souligne le fait qu'au-

---

<sup>5</sup> Le questionnaire exposé à l'annexe 6 correspond à la version diffusée par courriel au format Word. Il existe également une version en ligne de ce questionnaire consultable sur <http://galatea.univ-tlse2.fr/enquetes/sections/valorisation-sociale/quelle-valorisation1309/>. Il existe également une version « papier » utilisée pour une diffusion postale. Toutefois, ces différentes versions ne varient évidemment que sur le plan de leur mise en page.



delà des universitaires, les travaux de recherche peuvent également être destinés et utilisés dans les champs socioprofessionnels. L'une des sections de notre outil d'observation (cf. questions 30 à 40) vise donc à mieux connaître l'utilisation de différents dispositifs de diffusion sociale mais aussi à rendre compte des pratiques de recherche praxéologique qui ambitionnent à la fois de produire des savoirs scientifiques et des retombées pragmatiques (Bedin, 1994). Dans une perspective plus qualitative, nous cherchons aussi à recueillir le point de vue des répondants sur la propension de ces outils à générer une forme de reconnaissance sociale (cf. questions 33 à 39).

Chaque mode de valorisation de la recherche est ainsi renseigné par plusieurs questions de type fermé (réponse unique, multiple ou à classer) ou ouvert (numériques ou textuelle). Afin de tenir compte du caractère potentiellement variable des investissements professionnels dans l'une ou l'autre des activités composant le métier d'universitaire, nous avons choisi de faire référence à une durée d'exercice de quatre années dans ces questions (2002-2006) en nous appuyant sur la temporalité quadriennale des évaluations des unités de recherche. Nous avons également pris en considération un certain nombre de variables de contrôle c'est-à-dire de facteurs pouvant avoir des effets sur le système de pratiques observé (cf. questions 1 à 10). Dans cette perspective, des indicateurs relatifs au contexte universitaire d'exercice (e.g. question n°2 sur la taille du département d'appartenance) et aux caractéristiques sociobiographiques et professionnelles des enseignants-chercheurs (e.g. question n°10 sur les diplômes possédés) ont été recueillis. Parmi ces variables de contrôle, nous avons aussi cherché à tenir compte du domaine et des activités de recherche des universitaires ainsi que de leur conception de la valorisation des recherches en Sciences de l'éducation (cf. questions 11 à 14).

La dernière partie de ce questionnaire met en relation les pratiques de valorisation de la recherche avec le développement professionnel des enseignants-chercheurs (cf. questions 41 à 50). En effet, nous avons montré dans le troisième chapitre de la thèse que les compétences et les savoir-faire requis par ces pratiques sont à la fois des composantes essentielles du modèle de professionnalité du corps professionnel universitaire et des vecteurs indispensables à la reconnaissance de cette professionnalité, tant dans le champ scientifique que dans les champs sociaux. Par conséquent, les questions visent d'une part à rendre compte des objectifs de développement professionnel des répondants et de la contribution des trois modes de valorisation de la recherche à leur réalisation (cf. questions 41 à 47). D'autre part, les questions 48 à 51 cherchent à savoir si les compétences professionnelles développées dans la

mise en œuvre de chaque type de valorisation sont différentes.

Enfin, si le recueil des points de vue des enseignants-chercheurs concernant l'évaluation des modes de valorisation de la recherche sera plutôt réalisé au moyen des entretiens de recherche (voir infra), l'analyse des réponses à la question ouverte portant sur l'importance accordée par les enseignants-chercheurs à la valorisation scientifique de leurs travaux (question n°21) nous permettra également de souligner le rôle des démarches d'évaluation et des processus de régulation professionnelle dans la conception des pratiques de valorisation (cf. 6.1.4.3).

### 5.3.1.2 Les tests de la qualité du questionnaire

L'un des problèmes majeurs rencontrés dans la mise en œuvre d'une enquête par questionnaire concerne la clarté et l'univocité des questions et des réponses précodées lorsqu'il s'agit de questions fermées (Van Der Maren, 1996). En effet, l'enquêteur n'a pas la possibilité de préciser ou d'explicitier certaines consignes. Dans cette perspective, un premier type de validation de la pertinence des indicateurs sélectionnés se trouve, comme nous l'avons montré, dans le fait d'élaborer le questionnaire en fonction de cadres théoriques<sup>6</sup>. Un second type d'évaluation de la perspicacité des questions a été rendu possible grâce aux lectures critiques et aux conseils formulés par les enseignants-chercheurs qui ont encadré la réalisation de cette recherche. Un troisième niveau de validation a consisté à réaliser une préenquête au mois de juin 2006 en diffusant l'une des versions initiales du questionnaire auprès d'un échantillon de trente universitaires. Cette opération visait à mesurer concrètement la « recevabilité » du questionnaire par les enseignants-chercheurs et la compatibilité entre le « monde de référence » qui se dégage des questions et le « monde de référence » propre aux répondants. Ceci nous a permis de valider la pertinence de la problématique de recherche et de l'outil d'observation mais aussi d'y apporter quelques modifications (réduction du nombre de questions, reformulation de certaines consignes<sup>7</sup>). Enfin, nous avons réalisé une ultime phase de test de la qualité du questionnaire en demandant à deux enseignants-chercheurs de répondre aux questions en notre présence afin d'identifier les formulations déficientes, les

---

<sup>6</sup> Nous avons aussi soumis la première version de ce questionnaire à un travail comparatif par rapport à des outils d'observation utilisés dans des enquêtes publiées et portant également sur le monde universitaire (Fave-Bonnet, 1993 ; Duru-Bellat, 1999 ; Zetlaoui, 1999 ; Faure *et al.*, 2005 ).

<sup>7</sup> La formulation initiale de la question 21 est par exemple apparue comme peu compréhensible : « 21. Dans l'ensemble de vos activités professionnelles, pourriez-vous expliquer l'importance que vous accordez à la valorisation scientifique de vos travaux de recherche ? ». Nous l'avons donc reformulée par : « 21. Selon vous, quelles sont les raisons qui expliquent l'importance que les enseignants-chercheurs accordent généralement à la valorisation scientifique de leurs travaux (publications et communications scientifiques) parmi l'ensemble de leurs activités professionnelles ? ».

oublis ou les éventuelles ambiguïtés. Cependant, l'un des apports majeurs de cette phase de test a été de nous permettre de percevoir l'inadéquation d'une diffusion du questionnaire exclusivement opérationnalisée par Internet. Nous avons par conséquent diversifié les supports de diffusion de l'outil d'observation<sup>8</sup>. L'ensemble des questionnaires diffusés pour les tests de qualité n'ont pas été conservés dans le corpus de données.

### **5.3.2. La grille d'entretien semi-directif**

L'entretien de recherche est un instrument d'observation particulièrement adapté pour « *obtenir des informations sur les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions, les représentations des individus, à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à des situations actuelles* » (Van Der Maren, 1996 : 312). Dans le cadre de cette recherche, l'utilisation de la technique d'entretien vise à recueillir des informations sur les configurations observables entre les pratiques déclarées de valorisation des universitaires, leur propre évaluation des travaux menés dans la discipline et leur développement professionnel de référence afin de confronter l'hypothèse générale aux données empiriques. Les deux parties suivantes exposeront tout d'abord la démarche de conception de la grille d'entretien et ensuite la phase de test de celle-ci.

#### **5.3.2.1 La conception du guide d'entretien de recherche**

Au regard des objectifs poursuivis par cette recherche, nous avons choisi d'utiliser la technique des entretiens semi-structurés pour recueillir le point de vue des enseignants-chercheurs à propos de leurs pratiques professionnelles, leur conception de la recherche et de la valorisation en Sciences de l'éducation et le sens qu'ils donnent au développement professionnel universitaire. En effet, cette technique nous a semblé pertinente dans la mesure où elle permet aux interviewés de s'exprimer relativement « librement<sup>9</sup> » au sujet des thématiques d'entretiens introduites par le chercheur tout en donnant la possibilité à ce dernier de recentrer les échanges pour recueillir le maximum d'informations pertinentes (Quivy & Van Campenhoudt, 1988 ; Blanchet, 1991).

---

<sup>8</sup> Trois supports ont finalement été utilisés en direction des enseignants-chercheurs : une version papier envoyée par voie postale, une version Word transmise par mail, une version HTML accessible sur un site Internet et dont le lien était envoyé par mail.

<sup>9</sup> Dans une logique semi-directive, le guide d'entretien n'est pas appliqué strictement puisque la conduite de l'entretien varie en fonction des réponses de l'interviewé. Cette technique permet donc, autant que possible, de laisser l'interviewé s'exprimer librement et dans l'ordre qu'il souhaite. Par contre, le chercheur veille à ce que tous les thèmes contenus dans la grille d'entretien soient abordés.

Nous avons par conséquent élaboré notre guide d'entretien autour des trois thèmes précités. Le premier concerne les pratiques de valorisation de la recherche en Sciences de l'éducation. Le passage du concept de valorisation de la recherche aux indicateurs a été développé dans le cadre de l'explication de la conception du questionnaire (voir 5.3.1.1). Afin d'éviter les redondances, nous préciserons seulement que dans le cas de l'enquête par entretien de recherche, les questions relatives à ce concept visaient deux objectifs. Il s'agissait tout d'abord de recueillir des informations sur la conception et le sens que les universitaires accordent à la notion de « valorisation de la recherche » pour ce qui concerne leurs propres travaux (cf. questions n°1 et n°1.1, annexe 7). Il s'agissait ensuite d'obtenir une description aussi fine que possible des pratiques effectives de valorisation scientifique, pédagogique et sociale mises en œuvre par ces derniers ainsi que par leurs pairs (cf. questions n°2.1, n°3.2 et n°4.1, annexe 7).

La seconde thématique de la grille d'entretien de recherche concerne l'évaluation des modes de valorisation de la recherche en Sciences de l'éducation. En effet, nous avons mis en évidence les différents types de liens existant entre les pratiques de valorisation de la recherche et les démarches d'évaluation propres au monde universitaire dans le second chapitre de la thèse. Nous avons tout d'abord montré que la valorisation et la reconnaissance des travaux de recherche procèdent essentiellement de leur évaluation considérée comme un processus d'attribution et de production de valeurs (Lecoinge, 1997). Cette caractéristique explique pourquoi les pratiques classiques d'évaluation de la scientificité des travaux par les pairs constituent le principal vecteur de valorisation dans le champ universitaire. Nous avons ensuite souligné que les activités de valorisation sont de plus en plus objectivées par des démarches évaluatives instituées tant dans les processus de régulation spécifiques du groupe professionnel (e.g. qualification, recrutement, promotion) que dans les évaluations externes des activités des unités de recherche et des enseignants-chercheurs (e.g. Agence d'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur). Ainsi, ces transformations tendent à modifier les dynamiques « régulatrices » de la communauté professionnelle sur le plan des référentiels du métier d'universitaire concernant les valeurs promues, les compétences requises et les activités légitimes (Jorro, 2007b). Nous avons donc cherché à recueillir des indicateurs relatifs à la perception de ces évolutions et à l'identification de leurs effets sur la valorisation du point de vue des enseignants-chercheurs eux-mêmes.

Toutefois, nous avons choisi de ne pas directement interroger les universitaires sur les évaluations instituées de la recherche. En effet, il est apparu lors du test des premières

versions de la grille d'entretien (voir infra), que la première question et son introduction (cf. annexe 7) favorisaient plus nettement l'expression des réflexions sur ces transformations qu'une question directe à ce sujet qui entraînait une certaine « tension » dans l'échange. Ceci s'explique par l'actualité de ce thème lors de la mise en œuvre de l'enquête (premières évaluations par l'AERES et publication du « statut » de publiant fin 2007) et par les enjeux professionnels majeurs qui sous-tendent ces démarches évaluatives. Au-delà de ce recueil relativement transversal d'information sur l'évaluation, nous avons également cherché à obtenir des informations au sujet de l'estimation de la valeur relative et des évolutions des différentes pratiques de valorisation des travaux de recherche en Sciences de l'éducation (cf. questions n°1.2 et n°6, annexe 7). Il convient d'ailleurs de souligner que l'énonciation, par les enseignants-chercheurs, de ces points de vue « évaluatifs » sur la valorisation des travaux dans la discipline, a été généralement accompagnée par l'expression des opinions sur la définition du rôle et des visées légitimes de la recherche en éducation (buts heuristiques, transformatifs, praxéologiques, etc.). Nous parlerons donc d'une thématique d'entretien relative à l'évaluation des modes de valorisation de la recherche en Sciences de l'éducation.

La troisième thématique principale de la grille concerne le lien entre les pratiques de valorisation des travaux de recherche et les processus de développement professionnel universitaire. L'approche conceptuelle de ce processus exposée dans le troisième chapitre de cette thèse a montré que les compétences et les savoir-faire requis en matière de valorisation de la recherche sont des éléments caractéristiques de la professionnalité véhiculée au sein du groupe professionnel des enseignants-chercheurs (d'après Wittorski, 2007). En effet, la mise en œuvre des pratiques de valorisation est nécessaire afin de rendre individuellement et collectivement compte de l'acquisition et du développement de cette professionnalité spécifique et d'en obtenir une reconnaissance au sein du champ universitaire mais aussi dans le champ social. Cette caractéristique s'explique par le fait qu'outre la mise en visibilité des travaux qu'elles permettent, ces pratiques sont, comme nous l'avons précisé, indissociables des processus évaluatifs. Or les référentiels d'évaluation matérialisent les systèmes d'exigences spécifiques à chaque métier et ils ne sont donc pas sans effet sur le développement professionnel des acteurs (Jorro, 2007b).

Nous avons donc cherché à recueillir des informations sur la professionnalité que ces enseignants-chercheurs jugent nécessaire à l'exercice des activités de valorisation des travaux de recherche. La notion de professionnalité est ici considérée dans une perspective de construction et de développement dynamiques, nous parlerons donc également de

développement professionnel. Nous avons choisi de définir les indicateurs de développement professionnel par rapport aux compétences que les enseignants-chercheurs mobilisent pour définir leur propre expertise en matière de valorisation. Partant de la disposition de nombreux professionnels à dire et à décrire leurs activités de travail (Champy-Remoussenard & Rothan, 1999), nous avons en effet considéré que les discours des enseignants-chercheurs sur les compétences qu'il est nécessaire de maîtriser et de déployer peuvent être assimilés à des « cristallisations » provisoires de modèles de professionnalité ou de figures de développement professionnel.

Cependant l'intérêt d'utiliser des discours dans la mise au jour de ces compétences repose également sur le fait que la compétence est « *produite en fonction, non pas seulement des caractéristiques de la situation mais aussi de la représentation que s'en fait/construit l'acteur (sa production est dépendante des façons de voir et de penser l'action)* » (Wittorski, 1998 : 59). Les indicateurs que nous avons cherché à repérer renvoient donc uniquement ici à des compétences explicites<sup>10</sup> définies comme des ensembles intégrés de savoir-faire, de capacités ou d'aptitudes (Allal, 2002) requis par les activités de valorisation scientifique, pédagogique et sociale des locuteurs. Nous avons donc défini deux questions et relances pour les compétences relatives à chaque mode de valorisation de la recherche (cf. questions n°2, n°2-2, n°3, n°3-1, n°4, n°4-2 ; annexe 7). Nous verrons également que la portée symbolique des pratiques de valorisation a conduit certains enseignants-chercheurs à exprimer leur point de vue sur les registres de valeurs du métier. Au regard des transformations du champ universitaire, nous avons également cherché à recueillir l'opinion des enseignants-chercheurs concernant les compétences professionnelles qu'ils pourraient juger primordiales de maîtriser pour la mise en œuvre future des activités de valorisation (cf. question n°7). Enfin, dans une perspective plus inductive, le groupe de questions et relances n°5 vise à obtenir des informations au sujet des composantes subjectives de la professionnalité (Jorro, 2002) mises en jeu dans les pratiques de valorisation (affects, plaisir,...).

### **5.3.2.2 Les tests de la qualité de la grille d'entretiens**

La réalisation d'une enquête par entretien peut permettre au chercheur de construire un corpus de données caractérisé par la richesse et la profondeur des informations qu'il contient (Blanchet, 1991). Pour ce faire, il est nécessaire de respecter un certain nombre de « règles »

---

<sup>10</sup> Le discours sur l'action n'est en effet pas suffisant pour accéder aux compétences « effectives » des enseignants-chercheurs puisqu'une partie de celles-ci est incorporée et non explicitable (Pastré & Samurçay, 2001). Toutefois, le discours permet d'accéder aux représentations et aux reconfigurations de ces compétences « réelles » produites par les enseignants-chercheurs.

épistémologiques et de mettre en œuvre des savoir-faire spécifiques que ce soit lors de l'élaboration du guide d'entretien, dans la prise de contact avec les individus ou dans la conduite de ces interviews. Nous nous sommes donc largement appuyé sur des manuels méthodologiques (Blanchet, 1991 ; Quivy & Van Campenhoudt, 1988) pour tenter de contrôler certains biais inhérents à cette techniques d'enquête (e.g. formulation des questions, ordre d'enchaînement des thématiques abordées, possibilités données à l'interviewé de valider les informations par des reformulations, ...). À l'instar du questionnaire, l'élaboration de cette grille d'entretien a plus encore bénéficié des conseils et des lectures critiques des enseignants-chercheurs encadrant cette recherche dans la mesure ou au-delà de leur expertise dans la mise en œuvre de cette technique, ils appartiennent à la population visée par l'enquête.

Au regard de notre situation de doctorant apprenti-chercheur sollicitant des universitaires « confirmés » pour les interviewer au sujet de leurs pratiques professionnelles, nous avons été particulièrement attentif au « *contrat de communication* » qui nous unissait à nos interlocuteurs (Blanchet, 1991 : 14). Ainsi, nous avons choisi de solliciter la participation des enseignants-chercheurs à cette enquête par entretien lors de la diffusion du questionnaire afin que ces derniers connaissent globalement et préalablement le thème de nos travaux. Par la suite, nous avons cherché à clarifier les éléments de ce contrat avec les universitaires que nous avons contactés pour réaliser cet entretien (en précisant l'objet de l'interview, en les informant préalablement de notre souhait de procéder à l'enregistrement de celui-ci tout en garantissant leur anonymat). Enfin, nous avons réalisé deux essais d'entretien afin d'évaluer le degré d'intelligibilité et de pertinence de notre grille. De plus cette phase de test nous a permis de nous assurer de « l'acceptabilité » des questions posées par un doctorant du point de vue d'un universitaire. Comme nous l'avons expliqué plus haut, cet ultime test nous a ainsi conduit à replacer la thématique des démarches d'évaluation institutionnelle des activités des enseignants-chercheurs dans l'introduction du questionnaire afin d'éviter de faire naître des « tensions » par une question inopportune. Les entretiens ayant servi de test n'ont évidemment pas été conservés dans le corpus de données.

#### **5.4. Les deux enquêtes et les techniques de traitement des données empiriques**

Cette section a pour objectif de rendre compte des conditions de mise en œuvre et d'utilisation des deux enquêtes empiriques. Nous nous intéresserons d'abord à la réalisation de l'enquête par questionnaire et aux techniques de traitement statistique des données que

nous avons utilisées pour analyser le sous-corpus d'information produit. Nous traiterons ensuite du déroulement de l'enquête par entretien de recherche et de la démarche d'analyse qualitative des données discursives mise en œuvre.

#### **5.4.1. Les conditions de réalisation et d'exploitation de l'enquête par questionnaire**

La collecte des données d'observation par questionnaire a été mise en œuvre auprès de l'ensemble de notre sous-population constituée de 310<sup>11</sup> enseignants-chercheurs de Sciences de l'éducation exerçant dans des universités françaises entre les mois de juillet 2006 et février 2007. A la clôture de cette première enquête nous avons enregistré un total de 109 questionnaires. L'utilisation des différents modes de diffusion de notre instrument d'observation<sup>12</sup> a probablement favorisé l'augmentation du nombre de réponses. En effet nous enregistrons un taux de retour de 35% qui semble relativement élevé comparativement à des enquêtes par questionnaire visant des populations comparables (Fave-Bonnet, 1993).

Le dépouillement préparatoire de ce corpus empirique nous a conduit à éliminer quatre questionnaires dont deux qui semblent avoir constitué des essais<sup>13</sup>. Les deux autres observations non retenues n'appartenaient pas à notre population de référence : un enseignant-chercheur a répondu alors qu'il exerce dans un Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM), un questionnaire provient d'une personne ayant cessé son activité professionnelle. Nous avons par conséquent constitué un corpus de 105 observations par questionnaire. Le nombre important de réponses relativement à notre population de référence permet de juger satisfaisante la représentativité de l'échantillon. Cependant, nous avons procédé à des fusions de modalités lorsque certaines catégories de variables avaient des effectifs réduits pour assurer la stabilité des pourcentages exposés (Fox, 1999). De plus, nous avons cherché à mettre en rapport nos résultats avec des recherches antérieures menées sur des populations comparables (Duru-Bellat, 1999 ; Charlot, 1995 ; Fave-Bonnet, 1993) lorsque cela nous était possible.

---

<sup>11</sup> Les enseignants-chercheurs qui avaient initialement participé à la conception, à la préenquête ou au test du questionnaire n'ont évidemment pas été maintenus dans la sous-population visée par l'enquête.

<sup>12</sup> Une majorité d'enseignants-chercheurs a répondu à l'enquête au moyen du questionnaire en ligne (53%). Un tiers des participants a utilisé le support de diffusion papier (33%) reçu par voie postale (pour une partie de notre échantillon) ou imprimé par l'enseignant-chercheur lui-même à partir de la version numérique qui lui a été transmise par courriel. Enfin, 14% des universitaires ont utilisé cette version numérique pour répondre avec un logiciel de traitement de texte.

<sup>13</sup> Ce que montre le fait que les réponses aux questions ouvertes étaient constituées d'une succession de lettres sans signification.



Les réponses recueillies par le biais des questionnaires ont été saisies au moyen du logiciel Excel. Ce premier corpus de données d'enquête a tout d'abord été utilisé pour une série d'analyses statistiques visant à valider l'hypothèse d'existence de trois modes de valorisation de la recherche en Sciences de l'éducation. Les mesures descriptives (calculs des fréquences en pourcentages et des moyennes) ont été réalisées sur les réponses aux questions fermées et aux questions ouvertes numériques avec le logiciel Sphinx tandis que les diagrammes et les tableaux résumant les données ont été produits avec le logiciel Excel. Les réponses aux questions ouvertes sur les domaines de recherche et d'expertise ainsi que sur l'importance accordée à la valorisation scientifique dans le métier d'universitaire ont été traitées au moyen d'une analyse de contenu thématique (Bardin, 2007). Les procédures d'analyse mises en œuvre sont explicitées dans les chapitres de la thèse où les interprétations des différents résultats produits sont exposées.

Nous avons également procédé à des tris-croisés de variables avec le logiciel Sphinx. La description et l'analyse de ces tableaux croisés reposent d'une part sur la comparaison des fréquences observées entre elles mais aussi sur le repérage des écarts entre la répartition des effectifs observés et la répartition des effectifs théoriques. La mise en évidence de ces écarts d'effectifs (nuls, positifs ou négatifs) calculés par rapport à la situation d'indépendance permet de mieux visualiser le sens et l'importance des relations entre deux variables nominales ayant servi à construire un tableau croisé. L'estimation du degré de significativité de la dépendance entre deux variables a été calculée avec le test du Chi<sup>2</sup>. Ce test permet en effet d'estimer l'indépendance de la répartition des effectifs à l'intérieur d'un tableau de contingence (Fox, 1999). De manière classique dans les travaux de sciences humaines et sociales, nous avons appliqué un seuil de risque lié au rejet de l'hypothèse nulle de 0,05 (5%). Toutefois, ces analyses statistiques visant à décrire de grandes tendances plutôt qu'à réaliser des inférences, nous avons également choisi<sup>14</sup> de conserver et de décrire un certain nombre de tableaux croisés dont les différences de distributions des effectifs nous ont semblé particulièrement intéressantes au regard d'un ensemble de résultats, alors que le calcul de Chi<sup>2</sup> pouvait montrer que l'écart à l'indépendance n'était pas suffisant pour rejeter l'hypothèse

---

<sup>14</sup> Une autre limite de l'utilisation du test du Chi<sup>2</sup> provient de ce que ce dernier n'est pas applicable lorsque plus de 20% des cases d'un tableau de contingence ont un effectif théorique inférieur à 5. Dans ce cas là, nous avons procédé à des regroupements de modalité. Toutefois, lorsque cette procédure ne sera pas suffisante, nous signalerons les tableaux qui ne respectent pas ces conditions.

nulle. Il n'en reste pas moins que, le cas échéant, cette limite sera précisée<sup>15</sup> au cours de l'interprétation des résultats et que cela nous conduira à limiter la portée de nos analyses.

Enfin, dans le but de construire (et décrire) des typologies multidimensionnelles de réponses au questionnaire, nous avons soumis une partie de ces dernières à une classification hiérarchique descendante réalisée avec le logiciel Alceste. Cette technique s'appliquant sur des variables nominales, nous avons construit un second sous-corpus de réponses au questionnaire en transformant les variables d'intervalles en catégories et en retirant les réponses aux questions ouvertes textuelles. Le principe de la classification automatique est le suivant : partant de la « population » totale de réponses, le logiciel segmente progressivement le sous-corpus en classes de réponses distinctes, de telle sorte que la ressemblance<sup>16</sup> entre les unités statistiques regroupées dans une même classe soit maximale et que la dissemblance entre les différentes classes de réponses soit également maximale (Bloss & Grossetti, 1999). Il convient également de préciser que chaque questionnaire n'est rattaché qu'à une seule classe : il n'y a pas de partition des réponses à un même questionnaire.

De plus, le logiciel Alceste permet de définir deux types de réponses. Le premier type de réponses correspond aux variables dites actives, c'est-à-dire dont la distribution va servir à la construction des classes. Il s'agit essentiellement ici des variables relatives aux pratiques de valorisation de la recherche. L'analyse de celles-ci nous a permis de mettre au jour les typologies de pratiques de valorisation de chaque classe de réponses. Le second type de réponses correspond aux variables dites illustratives<sup>17</sup>, c'est-à-dire qui ne sont pas prises en compte pour la construction des classes. Ces variables sont rattachées secondairement aux classes de réponses. En ce qui concerne notre recherche, ces variables illustratives correspondent aux variables de contrôle (âge, sexe, statut professionnel, etc. ; cf. annexe 56.7). Leur association significative à une classe permet de définir le portrait-robot du sujet épistémique de la classe de réponses (contexte d'exercice professionnel, ancienneté, etc.) et par conséquent d'affiner le degré d'intelligibilité de la typologie construite.

---

<sup>15</sup> La valeur des Chi2 calculés est indiquée soit dans le cours du texte de la thèse, soit dans une note de bas de page, soit dans les tableaux croisés fournis dans les annexes (Tome II).

<sup>16</sup> La mesure de la proximité entre les réponses au questionnaire se fait au moyen du test du Chi2.

<sup>17</sup> Celles-ci sont codées et précédées d'un astérisque, de telle sorte qu'elles ne sont pas prises en compte pour les calculs effectués afin de déterminer les classes.

#### **5.4.2. Les conditions de réalisation et d'exploitation de l'enquête par entretien de recherche**

Le corpus des données discursives est constitué de la retranscription littérale des enregistrements de trente entretiens semi-directifs de recherche menés auprès d'enseignants-chercheurs (disponible dans le Tome III). La collecte de cette deuxième série de données d'observation a été mise en œuvre au cours du premier trimestre de l'année 2008. La durée de ces entretiens varie d'une trentaine de minutes à environ 90 minutes.

Comme nous l'avons précisé dans le chapitre 5.1, les principes épistémologiques de cette recherche visent à s'appuyer sur la complémentarité des démarches de recherche quantitatives et qualitatives. Pour ce faire, nous avons cherché à mettre en relation les résultats obtenus au moyen de l'enquête par questionnaire et le contenu des entretiens de recherche. Ainsi, le sous-échantillon des enseignants-chercheurs consultés par interview a été construit à partir des résultats de la classification hiérarchique descendante des réponses au questionnaire d'enquête (voir la partie précédente). Ce traitement statistique met en évidence cinq classes homogènes représentant chacune un nombre plus ou moins important de réponses au questionnaire. Par conséquent, nous avons pu déterminer le nombre pertinent d'entretiens à mener pour chaque classe en cohérence avec leur représentativité (cf. tableau 2 infra).

Les résultats de la classification réalisée permettent d'obtenir, outre la liste des variables caractéristiques de la classe, les numéros des questionnaires qui sont spécifiquement rattachés à telle ou telle classe. Par suite, nous avons pu contacter les enseignants-chercheurs ayant donné leur accord pour être ultérieurement interviewés lors de l'enquête par questionnaire et exerçant dans des universités toulousaines (deux établissements), bordelaises (un site) et de la région parisienne (quatre établissements). La synthèse de notre stratégie de construction de l'échantillon des enseignants-chercheurs consultés est exposée dans le tableau 2 ci-dessous.

Tableau 2. L'organisation de l'enquête par entretien de recherche

CHD questionnaires	Poids des classes (pourcentage du corpus de questionnaires)	Nombre d'enseignants-chercheurs acceptant le principe d'un entretien	Nombre d'entretiens réalisés	Numéros des entretiens (cf. Tome III)
Classe 1	14% (n=15)	8	3	1, 2, 3
Classe 2	13% (n=14)	9	5 <sup>18</sup>	4, 5, 6, 7, 8
Classe 3	19% (n=20)	16	8	9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16
Classe 4	21% (n=22)	17	6	17, 18, 19, 20, 21, 22
Classe 5	33% (n=34)	11	8 <sup>19</sup>	23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30
Total	100% (n=105)	61	30	

Nous avons donc procédé à une analyse de contenu thématique des entretiens regroupés selon la classe d'appartenance des enseignants-chercheurs locuteurs. La méthode d'analyse de contenu mise en œuvre a été définie par rapport aux ouvrages méthodologiques de référence de Bardin (2007) et Miles et Huberman (2003). En vue de produire une intelligibilité du matériel discursif recueilli, nous avons dans un premier temps conçu de larges thématiques<sup>20</sup> d'analyse a priori, en fonction de notre objet de recherche et des questions qui structurent la grille (cf. 5.3.2.1). Puis sur la base d'un double processus inductivo-déductif, nous avons affiné<sup>21</sup> ce cadre de référence pour chaque entretien afin d'obtenir des catégories d'analyse basées sur le repérage de thèmes définis par (Bardin, 2007 : 136) comme des « *unité(s) de signification qui se dégagent naturellement d'un texte analysé selon certains critères relatifs à la théorie qui guide la lecture. Le texte peut être découpé en idées constituantes, en énoncés et propositions porteurs de signification isolables* ». Ce principe de classement repose donc sur une unité sémantique et non linguistique : les « noyaux de sens » repérés sont donc de longueurs variables (segments de phrases, phrases ou ensemble de phrases). Enfin, à partir de

<sup>18</sup> L'un de ces enseignants-chercheurs ayant changé de statut professionnel et d'établissement supérieur d'affectation peu de temps avant l'entretien de recherche, nous n'avons pris en considération pour l'analyse de contenu que les thématiques concernant son expérience professionnelle universitaire.

<sup>19</sup> L'un de ces enseignants-chercheurs ayant changé de statut professionnel et d'établissement supérieur d'affectation peu de temps avant l'entretien de recherche, nous n'avons pris en considération pour l'analyse de contenu que les thématiques concernant son expérience professionnelle universitaire.

<sup>20</sup> Pour chaque entretien : les axes d'analyse thématique des entretiens concernait d'abord les trois types de pratiques de valorisation, puis les jugements de valeur réalisés par ces universitaires sur les pratiques de valorisation et plus largement leur évaluation du rôle et du développement de la recherche en Sciences de l'éducation, et enfin leur point de vue sur les compétences requises par les activités de valorisation.

<sup>21</sup> Par exemple, nous avons cherché à identifier les différents types d'évaluation des modes de valorisation de la recherche en Sciences de l'éducation mis en évidence dans le discours des enseignants-chercheurs. Pour ce faire, nous avons notamment repéré les rôles et systèmes de valeurs attachés à la diffusion des travaux de recherche de la communauté : développement de paradigmes de recherche, développement de réseaux scientifique, reconnaissance des travaux menés en Sciences de l'éducation auprès des pairs de la communauté scientifique, contrôle par les pairs de la scientificité des travaux de recherche menés dans la discipline, contribution aux évolutions sociales, contribution à l'émancipation de certains publics cibles, pertinence et intérêt social des travaux de recherche en Sciences de l'éducation, réponses aux demandes sociales,...

ces catégories d'analyse nous avons dénombré le nombre d'occurrences des thèmes dans chaque entretien.

Dans un deuxième temps, nous avons condensé les résultats des analyses thématiques réalisées pour chaque entretien en fonction de leur classe d'appartenance. Nous avons donc construit cinq « tableaux » (pour cinq séries d'entretiens) regroupant les thèmes et thématiques catégorisés ainsi que leurs fréquences d'apparition. Les interprétations des résultats des analyses de contenu ont été réalisées à partir de chaque tableau de synthèse et elles seront donc exposées classe après classe (cf. 6.2). Ce travail interprétatif nous conduira à reconstruire à partir des discours, cinq configurations spécifiques entre les indicateurs relatifs aux pratiques déclarées de valorisation de la recherche, les indicateurs relatifs à la conception du développement professionnel universitaire et les indicateurs relatifs aux points de vue sur l'évaluation de la valorisation en Sciences de l'éducation.

Les effets potentiels de la subjectivité du chercheur tant dans la technique de recueil des données discursives par entretien que dans la démarche de traitement des informations (catégorisation thématique) pose évidemment la question de la validation de ces opérations et par conséquent des interprétations qui en découlent (Van Der Maren, 1996). C'est donc dans la perspective de renforcer la validité interne de cette recherche que ce chapitre méthodologique et ses documents annexes rendent compte des choix opérés et des techniques utilisées dans les démarches d'observation et d'analyse des données. Dans la perspective d'accroître le rapport au « réel » des analyses de contenu et de réduire le risque d'hypervalorisation du cas propre aux démarches qualitatives (*Ibid.*), nous nous sommes également attaché à l'opération de dénombrement des thèmes. En effet, comme l'expliquent Miles et Huberman (2003 : 133) :

*« à partir d'un ensemble opérationnel de codes raisonnablement clairs décrivant les phénomènes et événements qui figurent dans les transcriptions, comment le chercheur peut-il passer à un niveau plus général et peut-être plus explicatif ? Il ne suffit pas en général de désigner ou de classifier ce qu'on a sous les yeux. Il faut comprendre les « patterns », les récurrences, les pourquoi. »*

Or le fondement de l'investigation, précisent les auteurs, réside principalement « dans la quête de régularités repérables » de la part du chercheur (*Ibid.*). Enfin, nous avons fait en sorte d'affermir la robustesse et la pertinence de nos interprétations en exposant systématiquement les données empiriques qui en sont à l'origine, que ce soit dans le corps du texte ou par des renvois aux tableaux de résultats placés dans les annexes. Nous reviendrons sur les questions relatives à la validité interne et externe de ces interprétations dans la

conclusion. La partie suivante de la thèse s'inscrit également dans cette démarche de vigilance épistémologique dans la mesure où, en détaillant les caractéristiques des échantillons d'enseignants-chercheurs ayant répondu aux enquêtes, elle permet d'étayer notre compréhension et nos interprétations des traitements de données ultérieurs.

## **5.5. Les caractéristiques de la population des enseignants-chercheurs questionnés et consultés**

Nous exposerons tout d'abord les caractéristiques du sous-échantillon d'enseignants-chercheurs ayant répondu à l'enquête par questionnaire et nous nous intéresserons ensuite au sous-échantillon des universitaires ayant été interviewés. Ce premier travail d'analyse des données d'enquête a pour objectif d'accroître notre connaissance des échantillons pour « eux-mêmes » mais également de nous permettre de les définir vis-à-vis de la population de référence des universitaires de Sciences de l'éducation. En ce sens, les interprétations des différents résultats devront tenir compte des spécificités mises en exergue.

### **5.5.1. La sous-population des universitaires ayant répondu à l'enquête par questionnaire**

Cette première série d'analyse des données empiriques vise à exposer les traits sociobiographiques et professionnels de l'échantillon des universitaires ayant répondu au questionnaire.

#### **5.5.1.1 Les caractéristiques sociobiographiques des universitaires**

Les hommes représentent la majorité (70%) des répondants à l'enquête par questionnaire. Ce chiffre traduit une légère sous-représentation des femmes vis-à-vis de la population mère : le pourcentage observé de femmes est de 30% contre une estimation<sup>22</sup> de 37% dans la population d'origine (voir les résultats Tome II, annexe 8).

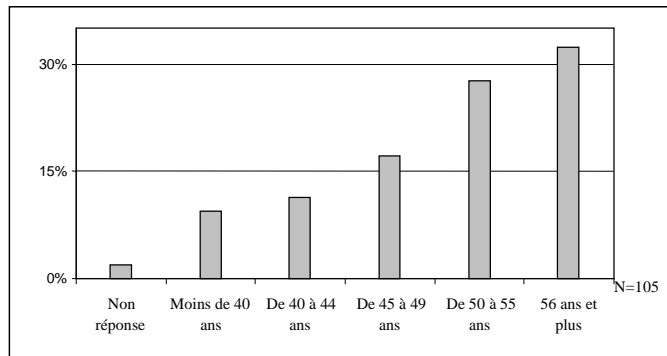
Le plus jeune enseignant-chercheur ayant exprimé son âge a 32 ans tandis que deux universitaires déclarent avoir 68 ans. L'âge moyen des enseignants-chercheurs ayant répondu est de 51,5 ans avec un écart-type de 8,5 années (voir les résultats annexe 9) . Ce résultat est un peu moins important que celui de l'ensemble de la population des enseignants-chercheurs en Lettres et Sciences Humaines (54 ans environ) (Ministère de l'Éducation Nationale, 2004).

---

<sup>22</sup> La répartition par sexe de notre population mère n'étant pas accessible au niveau des statistiques officielles, nous avons procédé à un dénombrement manuel des femmes et des hommes à partir du genre de leur prénom et d'une vérification sur Internet dans les cas ambigus.

Ceci s'explique notamment par le fait que le nombre de maîtres de conférences ayant participé à l'enquête est supérieur à celui des professeurs. La figure 3 exposée ci-dessous souligne cependant qu'une majorité de ces enseignants-chercheurs a plus de 45 ans (77%) et que la tranche d'âge modale est celle des 56 ans et plus (32%).

Figure 3. La répartition des répondants selon leur âge



Il convient également de souligner que l'âge moyen des femmes<sup>23</sup> (48,7 ans) est inférieur à celui de leurs collègues masculins (52,9 ans). Ces données peuvent être mises en relation avec la progression du taux de « féminisation » enregistrée au niveau du corps professionnel des enseignants-chercheurs (toutes disciplines confondues) qui entraîne logiquement une augmentation du nombre de femme dans les tranches d'âges les plus jeunes (Bideault & Rossi, 2005). Ainsi, ce phénomène se matérialise dans le fait que la classe d'ancienneté modale dans la profession d'enseignant-chercheur est de moins de onze ans pour les femmes et de onze ans et plus chez les hommes (voir les résultats à l'annexe 10).

### 5.5.1.2 Les caractéristiques professionnelles des enseignants-chercheurs

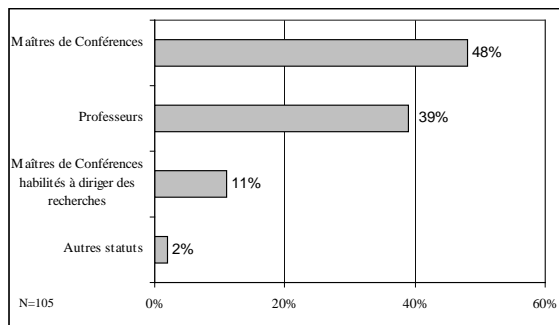
Les maîtres de conférences ont fourni près d'une réponse sur deux à l'enquête par questionnaire. Toutefois les résultats mis en exergue par la figure 4 ci-dessous montrent que près de 39% des enseignants-chercheurs<sup>24</sup> de notre échantillon sont professeurs ce qui représente probablement une surreprésentation de cette catégorie de personnel par rapport à la

<sup>23</sup> Pour ne pas alourdir la lecture, nous n'avons pas systématiquement précisé que les données empiriques exposées concernent l'échantillon de répondants à l'enquête par questionnaire. Dans cette logique, les termes d'« enseignants-chercheurs » ou « d'universitaires » employés dans cette partie de la thèse désignent les participants à l'enquête par questionnaire.

<sup>24</sup> Le fait d'avoir interrogé les universitaires sur leur statut professionnel à partir de questions fermées ne nous permet pas de préciser les caractéristiques des deux universitaires qui déclarent appartenir à d'autres catégories de personnel. Cependant, étant donné notre mode de construction de la population d'enquête (voir chapitre 5.2) centrée autour des personnels titulaires et stagiaires enseignants-chercheurs nous pouvons faire l'hypothèse que ces deux personnes sont des fonctionnaires mis à disposition dans des organisations ou des institutions autres que les universités

population mère. En effet, les chiffres de 1999 publiés par l'Association des Enseignants et des Chercheurs en Sciences de l'éducation (2001) concernant une population quelque peu différente de la nôtre puisque prenant en compte les enseignants-chercheurs exerçant dans les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, les Instituts Universitaires de Technologie et les organismes publics de recherche donnent un pourcentage de 72% de maîtres de conférences et de 28% de professeurs.

Figure 4. La répartition des statuts professionnels



Si l'on s'intéresse au sous-échantillon (N=91) composé uniquement des maîtres conférences et des professeurs, nous constatons qu'il existe un lien entre le statut et le sexe des universitaires. En effet, il y a plus de femmes maîtres de conférences que la fréquence moyenne de ce sous-échantillon alors qu'elles sont à l'inverse moins fréquemment professeurs que le pourcentage théorique (voir les résultats à l'annexe 11). Si cette caractéristique peut s'expliquer par la féminisation récente du corps professionnel, il faut également rappeler que la probabilité de devenir professeur varie en fonction du sexe.

La très grande majorité (81%) des enseignants-chercheurs de l'échantillon questionnaire exercent leur métier dans une université située hors de la région Île-de-France. Il convient de souligner que cette fréquence observée est plus élevée que celle enregistrée dans la population<sup>25</sup> mère (68%). Cette surreprésentation des universitaires exerçant en province par rapport à ceux exerçant en Île-de-France s'explique par le taux très élevé de réponse au questionnaire (80%) que nous avons obtenu dans notre université d'appartenance se situant à Toulouse. Or, cette caractéristique peut avoir des conséquences sur les réponses enregistrées car différentes recherches (Viry, 2006) ont montré la disparité des conditions de travail entre la région parisienne et la province résultant notamment des différences de taux d'encadrement

<sup>25</sup> Les données officielles n'étant pas disponibles concernant la distribution régionale des universités d'exercice des enseignants-chercheurs de notre population d'origine, nous avons procédé à un décompte manuel des répondants travaillant en Île-de-France ou dans une autre région à partir du nom de domaine de leur adresse de courriel et d'une recherche sur Internet dans les cas équivoques.



étudiant, de la charge de travail administratif ou du ratio<sup>26</sup> entre les professeurs et les maîtres de conférences (cf. annexe 12).

Ainsi, la majorité (63%) des équipes de recherche est composée de plus de 15 enseignants-chercheurs statutaires (cf. annexe 13). Seuls trois questionnaires soulignent une non-appartenance à une unité de recherche. Cependant on constate que la fréquence des unités de recherche composées de faibles effectifs d'enseignants-chercheurs situées en région parisienne est plus rare (25%) que la distribution que nous avons enregistrée au niveau de l'échantillon (37%), au contraire des équipes établies en province. Ces résultats vont dans le sens de ceux de l'enquête du Comité National de Coordination de la Recherche en Éducation (Duru-Bellat, 1999) qui a par ailleurs mis en évidence le lien généralement positif qui unit la taille des équipes et leur productivité scientifique. Nous y reviendrons au cours de l'analyse des pratiques de valorisation scientifique (cf. section 6.1.1).

Concernant les diplômés de l'enseignement supérieur dont sont titulaires les universitaires, une large majorité (73%) d'entre eux possède un doctorat<sup>27</sup> en Sciences de l'éducation (cf. annexe 14). Il est nous est difficile de savoir si ce pourcentage est proche ou éloigné de l'ensemble d'origine des enseignants-chercheurs de la discipline puisque les données correspondantes ne sont pas disponibles pour cette population. Il faut cependant rappeler que les analyses quantitatives des sessions de qualification aux fonctions de maîtres de conférences du Conseil National des Universités (CNU) en Sciences de l'éducation réalisées par Dubus (2003) souligne que les titulaires d'une thèse soutenue dans la discipline ne constituent pas la majorité absolue des qualifiés dans cette section (42% des qualifiés en 2003). Toutefois, cette caractéristique ne signifie pas que ces derniers ne soient pas, *in fine*, plus fréquemment recrutés comme maîtres de conférences.

Afin de décrire plus finement les caractéristiques de notre échantillon, nous nous sommes également intéressé aux principales responsabilités liées aux instances professionnelles, universitaires, scientifiques ou disciplinaires que les enseignants-chercheurs ont assumées au

---

<sup>26</sup> La surreprésentation des professeurs de notre échantillon par rapport à la population mère que nous avons déjà soulignée est également plus marquée en région parisienne qu'en province. En effet, plus de la moitié des universitaires qui exercent en région parisienne sont professeurs alors que ces derniers ne constituent que 45% du sous-échantillon des maîtres de conférences et professeurs (cf. annexe 12).

<sup>27</sup> L'analyse détaillée des types de diplômes possédés par les membres de notre échantillon montre que, parmi les femmes, le taux des titulaires d'un doctorat en Sciences de l'éducation (59%) est inférieur au pourcentage moyen de 73% que nous avons précédemment évoqué. La dépendance entre la variable « sexe » et la variable « possession d'un doctorat en Sciences de l'éducation » est significative ( $\chi^2 = 4,59$ , ddl = 1,  $1-p = 96,78\%$ ).  $p$  est le risque alpha, c'est-à-dire la probabilité d'erreur correspondant à l'affirmation d'un lien statistique significatif qui n'existe pas en réalité. Par exemple, si  $1-p=99\%$ , cela signifie que nous avons 99 chances sur 100 de ne pas nous tromper en affirmant que la différence observée n'est pas due au hasard d'échantillonnage (deux groupes réellement identiques pour le facteur étudié).

cours de leur carrière (cf. annexe 15). En effet, ces dernières ne sont pas sans effet sur les activités de recherche (Fave-Bonnet, 1993). Il est intéressant de souligner que 5% des répondants déclarent n'avoir exercé aucune responsabilité, 22% une seule et 73% une combinaison de deux responsabilités<sup>28</sup> ou plus (trois enseignants-chercheurs ont assumé l'ensemble des responsabilités proposées dans le questionnaire).

Ce très fort pourcentage d'enseignants-chercheurs impliqués ou ayant été impliqués dans des activités collectives peut s'interpréter de différentes manières : on peut tout d'abord penser qu'une très grande majorité d'entre eux est investie dans le fonctionnement du champ universitaire dans la mesure ils « se sentent concernés » par son devenir ou de manière moins « idéale », que ce fonctionnement suppose une telle charge de travail en responsabilité qu'il sollicite nécessairement une grande majorité des personnels. Mais notre échantillon est peut-être également caractérisé par une surreprésentation des enseignants-chercheurs particulièrement impliqués dans les instances décisionnelles spécifiques du monde universitaire et scientifique. En effet, on peut émettre l'hypothèse que ces derniers ont une propension plus forte à donner leur avis sur la discipline et donc à participer à notre enquête.

L'analyse croisée des huit responsabilités avec le statut professionnel des universitaires souligne que les seuls liens qui ne sont pas significatifs concernent les deux responsabilités qui ont un caractère plus « pédagogique » : direction d'un diplôme ou d'une composante universitaire (cf. annexe 16). Ces résultats s'inscrivent dans le sens des enquêtes précédentes de Becquet et Musselin (2004) ou de Faure et Soulié (2005) selon lesquelles ces tâches sont plus souvent dévolues à des maîtres de conférences récemment recrutés. Toutefois, il semble évident que l'allongement de l'ancienneté professionnelle renforce, d'une manière générale, la probabilité d'exercer des postes de responsabilité.

### **5.5.1.3 Le tableau de synthèse des caractéristiques de l'échantillon « questionnaire »**

Le tableau 3 présenté ci-dessous a pour objet de résumer l'essentiel des caractéristiques que nous avons dégagées à partir d'une analyse descriptive de l'échantillon de réponses. La présentation tabulaire met également en exergue les spécificités sociobiographiques et

---

<sup>28</sup> Parmi les observations combinant plusieurs responsabilités, les plus fréquentes (20%) concernent la responsabilité d'un diplôme universitaire et la participation à une Commission de Spécialistes, et la direction (16%) d'une UFR<sup>28</sup> ou d'un département universitaire. Une autre combinaison un peu plus rare (10%), ajoute aux responsabilités précédentes, la direction d'une revue scientifique ou d'une collection d'un éditeur scientifique (cf. annexe 15).

professionnelles de notre sous-population par rapport à la population « réelle » des enseignants-chercheurs de la discipline.

Tableau 3. Les principales caractéristiques de l'échantillon « questionnaire » (N=105)

<b>Les caractéristiques sociobiographiques</b>		
La composition hommes/femmes	Femmes : 30%	Sous-représentation des femmes par rapport à la population mère (37%).
L'âge des universitaires	Age moyen : 51,5 ans Classe d'âge modale : 46-55 ans	La moyenne d'âge des femmes (48,7 ans) est inférieure à celle des hommes (52,9 ans).
La profession des pères	Agriculteurs, ouvriers : 25%. Employés, artisans, commerçants ou chefs d'entreprise : 23%. Professions intermédiaires, cadres, professions intellectuelles supérieures : 52%.	La fréquence des enseignants-chercheurs dont le père appartient aux catégories sociales les plus favorisées en Île-de-France (65%) est supérieure à la moyenne de l'échantillon (52%).
<b>Les caractéristiques professionnelles</b>		
La situation géographique	Province : 81% Île-de-France : 19%	Surreprésentation des enseignants-chercheurs de province par rapport à la population mère (68%).
Les effectifs des unités de recherche	Plus de 15 enseignants-chercheurs : 63%	Les unités de recherche de la région parisienne sont plus souvent mieux dotées en enseignants-chercheurs (75%).
Les statuts professionnels	Maîtres de Conférences (dont MC – HDR <sup>29</sup> ) : 59% Professeurs : 39%	Les femmes sont plus rarement professeurs (31%) que la moyenne de l'échantillon (39%).
Les diplômes possédés	Doctorat en Sciences de l'éducation : 73% Habilitation à diriger des recherches : 34% Autres Doctorats : 27%	Les femmes sont plus souvent titulaires d'un doctorat d'une autre discipline que les Sciences de l'éducation (37%) que les hommes (22%).
L'ancienneté dans la profession d'enseignant-chercheur	Ancienneté modale : 11 à 20 ans	La classe d'ancienneté modale est de moins de 11 ans pour les femmes et de 11 ans et plus chez les hommes. On observe une augmentation du taux de féminisation du corps professionnel.
Les responsabilités professionnelles exercées	Aucune responsabilité exercée : 5% Une seule responsabilité exercée : 22% Deux responsabilités ou plus exercées : 73%	La prise de responsabilité est plus fréquente chez les professeurs sauf pour la coordination d'un diplôme ou la direction d'une UFR ou d'un département.

### 5.5.2. La sous-population des universitaires ayant participé à l'enquête par entretien

L'examen des caractéristiques des enseignants-chercheurs interviewés sera moins poussé que la présentation de l'échantillon « questionnaire » dans la mesure où la faiblesse de l'effectif concerné (N=30) limite les traitements statistiques possibles.

Comme le montrent les résultats exposés dans le tableau 4 ci-dessous, une grande majorité des universitaires interviewés sont des hommes (77%) ce qui souligne un léger accroissement

<sup>29</sup> MC – HDR : Maîtres de Conférences habilités à diriger des recherches.

du déséquilibre du ratio hommes/femmes par rapport à l'enquête par questionnaire (30% de femmes). L'âge moyen du sous-échantillon d'entretiens est de 50 ans mais il varie de neuf années selon le sexe : les femmes interviewées ont un âge moyen de 50 ans contre 59 ans pour leurs collègues masculins.

La jeunesse relative des enseignants-chercheurs auprès desquels nous avons mené les entretiens de recherche (âge moyen : 50 ans) par rapport à l'échantillon de questionnaires (âge moyen : 51,5 ans) se traduit également par une ancienneté professionnelle inférieure. En effet, la catégorie modale d'ancienneté professionnelle est de moins de onze ans dans le cas des universitaires interviewés alors qu'elle est de onze ans et plus dans le cas des questionnaires. Il semble donc que les enseignants-chercheurs les plus récemment insérés dans ce champ professionnel ont plus facilement accepté d'être consultés. Dans cette perspective, il convient d'observer que si près de 40% des enseignants-chercheurs sont professeurs, ces derniers ne constituent plus que 20% des universitaires interviewés.

Enfin, l'observation des situations régionales des universités d'affectation des enseignants-chercheurs interviewés traduit un renforcement du poids des universités parisiennes (30%) par rapport à l'enquête par questionnaire (19%). Cette propriété de l'échantillon d'entretiens a pour conséquence d'accroître la taille moyenne des unités de recherche auxquelles appartiennent les universitaires consultés. En effet, l'analyse des réponses au questionnaire a montré que les équipes de la région parisienne ont plus rarement de faibles effectifs que les équipes de province. Ainsi 80% des universitaires consultés par des entretiens exercent dans des équipes regroupant plus de quinze enseignants-chercheurs contre 63% dans l'échantillon de questionnaires.

Tableau 4. Les principales caractéristiques de l'échantillon d'universitaires interviewés (N=30)

<b>Les caractéristiques sociobiographiques</b>	
La composition hommes/femmes	Femmes : 23% (7) Hommes : 77% (23)
L'âge des universitaires	Âge moyen : 50 ans Moyenne d'âge des femmes : 50 ans Moyenne d'âge des hommes : 59 ans
<b>Les caractéristiques professionnelles</b>	
Les statuts professionnels	Maîtres de Conférences : 60% (18) Maîtres de Conférences habilités : 20% (6) Professeurs : 20% (6)
L'ancienneté dans la profession d'enseignant-chercheur	Ancienneté modale de moins de 11 ans : 60% (18)
Les effectifs des unités de recherche	Plus de 16 enseignants-chercheurs : 80% (24) De 2 à 15 enseignants-chercheurs : 17% (5) Hors unité de recherche : 3% (1)
La situation géographique	Province : 70% (21) Île-de-France : 30% (9)

Ces caractéristiques du sous-échantillon des universitaires interviewés ne sont probablement pas sans effet sur les points de vue exprimés lors de ces entretiens de recherche. Toutefois, le fait que notre démarche de traitement et d'analyse des entretiens soit réalisée en lien avec les résultats de la classification des réponses au questionnaire nous permettra d'être vigilant de ce point de vue-là. En effet, nous pourrions par exemple tenir compte du décalage entre l'ancienneté observée dans une classe de réponses et celle observée pour les universitaires interviewés dans cette même classe. La partie suivante (partie 3 de la thèse) sera consacrée à la vérification empirique de nos hypothèses de recherche et aux apports heuristique de ce travail.

**TROISIÈME PARTIE**

-

**L'ANALYSE DES DONNÉES  
ET  
LES APPORTS DE LA RECHERCHE**

Chapitre 6. Le traitement des données d'enquête et l'interprétation des résultats

Chapitre 7. La synthèse des investigations empiriques et les perspectives de recherche

## CHAPITRE 6. LE TRAITEMENT DES DONNÉES D'ENQUÊTE ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Ce sixième chapitre de la thèse rend compte des interprétations des résultats obtenus par le traitement des informations collectées. Nous nous intéresserons dans un premier temps au corpus de réponses au questionnaire de recherche afin de décrire la réalité empirique de notre hypothèse d'existence de trois modes différents de valorisation de la recherche. En effet, *« avant d'expliquer un phénomène, de construire une théorie à son propos, il faut savoir ce qu'il est, et on ne peut pas admettre que nous connaissons déjà suffisamment sans effort particulier l'homme et la société, pour nous contenter de théoriser à partir de cette seule connaissance. »* (Matalon, 1988 : 105). Pour ce faire nous nous appuierons sur un travail de description et de mise en visibilité des régularités et des spécificités des pratiques de valorisation de la recherche au moyen de statistiques descriptives.

Nous traiterons dans une première section des pratiques de valorisation scientifique de la recherche en Sciences de l'éducation. Nous montrerons que l'importance accordée aux activités internalistes de communication et de diffusion des travaux recouvre en « réalité » une grande diversité de pratiques déclarées plus ou moins légitimées mais contribuant aux échanges entre pairs.

Nous soulignerons ensuite que la valorisation pédagogique procède essentiellement du renouvellement et de l'enrichissement des savoirs enseignés au regard du développement des travaux de recherche des enseignants-chercheurs. Ce second chapitre nous conduira de plus à mettre en évidence la force des interactions entre les travaux de recherche des universitaires et les travaux de leurs étudiants.

La troisième partie sera consacrée à l'analyse des pratiques déclarées de valorisation sociale de la recherche. Nous montrerons en particulier que les activités d'expertise d'envergure locale, nationale ou internationale ainsi que les interventions dans la formation professionnelle extra-universitaire des personnels de l'Éducation Nationale, de la santé et du travail social sont relativement fréquentes.

La quatrième section nous conduira à mettre en exergue les entrelacs existant entre les trois modes de valorisation de la recherche et les visées professionnelles des enseignants-chercheurs à partir de l'interprétation des résultats d'une classification hiérarchique

descendante des réponses au questionnaire.

Enfin, l'analyse qualitative des réponses à la question ouverte portant sur les raisons de l'importance professionnelle accordée aux pratiques endogènes de valorisation nous conduira à mettre en évidence le rôle des démarches d'évaluation du monde scientifique (évaluation de la scientificité des travaux, évaluation des activités des chercheurs) sur les activités de diffusion de la recherche dans un cinquième chapitre.

Nous nous inscrirons dans un second temps dans une logique plus explicative en cherchant à comprendre et à expliquer la diversité des pratiques déclarées de valorisation des enseignants-chercheurs au regard de leur point de vue sur le développement professionnel universitaire et de leur évaluation des modes de valorisation de la recherche. Ainsi, cette seconde partie consiste à réaliser un travail interprétatif des résultats produits par les démarches d'analyse des données empiriques qui sera « confronté » à l'hypothèse de recherche générale (Matalon, 1988). Pour ce faire, nous mettrons en évidence les configurations spécifiques prises par les trois ensembles d'indicateurs relatifs aux concepts de valorisation, de développement professionnel et d'évaluation dans les discours des enseignants-chercheurs. Toutefois, la mise au jour de ces configurations discursives sera effectuée en relation avec les résultats obtenus par une classification automatique des réponses au questionnaire. En effet, nous avons regroupé les entretiens et analysé leur contenu en fonction des classes de réponses au questionnaire auxquelles appartiennent leurs locuteurs. La présentation de ces interprétations sera donc effectuée en cinq chapitres différents (pour cinq classes).

## **6.1. Les trois modes de valorisation de la recherche en Sciences de l'éducation**

L'une des dimensions du questionnaire d'enquête visait à rendre compte des principales activités structurant les travaux de recherche des enseignants-chercheurs. Il convient tout d'abord de souligner qu'aucune réponse<sup>1</sup> n'indique une absence d'activité de recherche durant la période 2002-2006 (cf. la figure annexe 17). Les résultats produits<sup>2</sup> mettent en exergue le

---

<sup>1</sup> Cette question fermée nécessitait de choisir une ou deux activités liées à la recherche parmi neuf réponses possibles. De nombreux répondants n'ont pas respecté la consigne de sélectionner deux activités caractéristiques de leurs travaux de recherche au plus. Ainsi, six enseignants-chercheurs ont coché cinq ou six activités de recherche sur huit.

<sup>2</sup> Il est intéressant de voir que si 42% des enseignants-chercheurs répondants considèrent que le traitement et l'analyse des données empiriques constituent une modalité majeure de leurs actes de recherche, moins de 20% d'entre eux accordent la même place au recueil des données d'enquêtes. Des travaux ultérieurs permettraient de comprendre l'origine de cette différence de pourcentages. Nous pouvons cependant émettre des hypothèses sur



poinds du travail d'écriture dans les actes de recherche : la majorité des répondants considère la rédaction et la publication des résultats de leurs travaux comme la principale modalité de leurs activités de recherche (73%). Toutefois, la formulation de la question et des réponses ne nous permet pas de savoir si l'importance accordée à cette modalité est estimée à la mesure du temps qui lui est consacrée ou de sa « significativité » professionnelle. Nous analyserons donc plus précisément ce mode de valorisation scientifique dans le chapitre 6.1.1.

L'encadrement des travaux des étudiants de Master et de Doctorat est également mis en évidence comme une activité de recherche par près d'un enseignant-chercheur sur deux. Cette forme de valorisation pédagogique sera donc l'objet de la section 6.1.2. La diffusion de résultats et de produits de recherche vers des publics cibles autres que les pairs (e.g. praticiens, décideurs institutionnels) est en revanche beaucoup moins fréquente (17%). Nous analyserons de manière détaillée ce mode de diffusion des travaux de recherche dans le chapitre consacré à la valorisation sociale de la recherche (voir 6.1.3). Nous nous interrogerons ensuite sur les possibles entrecroisements de ces trois modes de valorisation en relation avec les modalités du développement professionnel des enseignants-chercheurs (voir 6.1.4.3). Enfin, la partie 6.1.4 portera sur les points de vue des universitaires au sujet des effets des démarches d'évaluation sur la mise en œuvre des pratiques de valorisation.

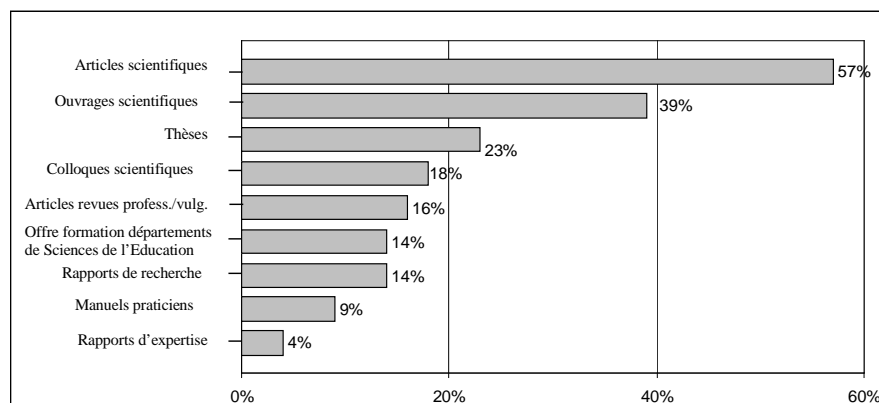
### **6.1.1. La valorisation scientifique : des pratiques déclarées majeures mais diverses**

L'analyse des fréquences exposées dans la figure 5 ci-dessous montre que les produits de la valorisation scientifique sont perçus comme rendant le mieux compte du développement des travaux de la discipline : articles (57%), ouvrages (39%), thèses (23%) et colloques (18%). Dans une moindre mesure, on remarque également que les articles publiés dans des revues de vulgarisation ou dans des revues professionnelles (16%) peuvent être envisagés comme l'une des catégories les plus appuyées sur la dynamique des travaux de recherche.

---

des facteurs pouvant contribuer à cet écart : les modalités d'enquête spécifiques à la discipline peuvent être peu coûteuses en temps, les enseignants-chercheurs répondants réalisent peut-être leurs analyses et leurs interprétations à partir de données produites dans le cadre de l'accompagnement des travaux des étudiants (doctorants) ou par des chargés d'études dans le cadre de recherches conventionnées, les charges de travail laissent peut-être peu de temps aux universitaires pour effectuer des enquêtes de terrain.

Figure 5. Les produits de recherche qui rendent le mieux compte du développement des travaux en Sciences de l'éducation



De même, le classement des trois catégories de valorisation en fonction de leur contribution estimée à la réalisation des perspectives de développement professionnel montre que la valorisation scientifique est classée première par la majorité des universitaires de notre échantillon, tandis que la valorisation pédagogique est majoritairement classée deuxième et que la valorisation sociale est principalement classée troisième (cf. annexe 18). En ce sens, le système d'évaluation croisée de la validité des connaissances produites constitue bien un processus social majeur d'attribution de valeur et de reconnaissance professionnelles portant sur des produits de valorisation scientifique.

Ce processus spécifique d'évaluation-reconnaissance essentiellement endogène contribue à expliquer le poids de la valorisation scientifique par rapport aux autres productions de la recherche dans les figures précédentes. Pour autant, si ces résultats et ces classements semblent au premier abord relativement homogènes, nous pensons que les points de vue sont au contraire relativement variés concernant la légitimité des dispositifs de communication scientifique.

#### 6.1.1.1 Des points de vue sur la valorisation scientifique plus différenciés qu'il n'y paraît

Le champ disciplinaire des Sciences de l'éducation **ne semble pas en effet caractérisé par un outil de communication scientifique central mais par une combinaison de supports plus ou moins reconnus**. Ainsi, il convient d'observer que si la fréquence la plus élevée est obtenue par les articles scientifiques, il n'en reste pas moins que 43% des enseignants-chercheurs ne les ont pas considérés comme les productions les plus en phase avec l'avancée des travaux de la discipline. De même, le tableau 5 des points de vue combinés sur la valorisation scientifique exposé ci-dessous souligne l'hétérogénéité des positions

des universitaires de la discipline. La majorité des réponses (54%) est constituée par des combinaisons de produits de valorisation qui sont citées moins de cinq fois.

Tableau 5. Les points de vue croisés sur les produits rendant compte du développement de la discipline (en pourcentages)

	Fréquences
Combinaisons et mentions citées moins de 5 fois	54 (57)
Articles + ouvrages scientifiques	17 (18)
Articles + mémoires et thèses	11 (12)
Articles + colloques scientifiques	10 (11)
Articles + rapports de recherche	8 (7)
Total	100 (105)

Cette dissemblance relative des points de vue s'observe de la même manière au sujet du rôle des instances universitaires ou scientifiques dans la valorisation de la recherche (cf. annexe 19). Si la pré-enquête nous a montré que l'expertise des comités de lecture des revues spécialisées est considérée comme l'instance qui contribue le plus à la reconnaissance scientifique des travaux universitaires, les résultats obtenus lors de l'enquête par questionnaire soulignent également le poids des associations et des réseaux de chercheurs (53%) et des éditeurs scientifiques (49%). Pour autant, l'Institut National de la Recherche Pédagogique qui joue un rôle majeur dans l'édition et la publication d'ouvrages et de revues scientifiques dans le champ de l'éducation (e.g. *Revue française de pédagogie*) n'est pas mis en exergue dans ces réponses (2%). La fonction des équipes de recherche sur le plan de la valorisation est en revanche approuvée par un tiers des répondants à l'inverse des « instances » de régulation professionnelle telles que le CNU, les commissions de recrutement ou les conseils scientifiques (17%).

En ce sens, la valorisation de la recherche est bien une activité sociale qui repose essentiellement sur le travail de régulation et de validation de groupes de pairs plus ou moins formalisés (comités d'expertise, réseaux de spécialistes) au-delà des seuls cadres institutionnels et professionnels. Nous avons donc cherché à savoir si l'hétérogénéité des points de vue sur la légitimité des modes de communication entre pairs était liée au caractère pluridisciplinaire des Sciences de l'éducation.

#### **6.1.1.2 Les effets des spécialités et des ancrages disciplinaires sur les postures en matière de valorisation**

Nous avons examiné la relation entre les points de vue sur la valorisation scientifique et les

différents contextes formés par les spécialités et les réseaux disciplinaires du champ des Sciences de l'éducation. Le tableau<sup>3</sup> exposé à l'annexe 20, montre que la sociologie (22%) et la didactique (19%) constituent les disciplines les plus fréquemment citées<sup>4</sup> tandis que les références explicites à la psychologie (5%) ou aux Sciences de l'éducation (2%) sont rares. Or, avec la prudence inhérente à la taille de notre effectif, il nous semble intéressant d'analyser le croisement du point de vue sur les instances qui contribuent à la valorisation scientifique avec les disciplines déclarées.

En effet, les résultats indiquent que les réponses ne mentionnant pas de discipline de référence ou citant les Sciences de l'éducation au sens large (avec la pédagogie et l'éducation comparée) sont plutôt liées à une vision positive du rôle des équipes de recherche. Les universitaires s'inscrivant dans les disciplines de sciences sociales (sociologie, anthropologie, ethnologie) promeuvent plutôt les maisons d'éditions scientifiques. Enfin, les didacticiens semblent préférentiellement mettre en exergue les instances universitaires et les réseaux et associations de chercheurs (les tableaux complets sont à l'annexe 21, Tome II).

Ces tendances chiffrées peuvent être mises en relation avec le fait que les enseignants-chercheurs de notre échantillon appartiennent tous à la 70<sup>ème</sup> section du CNU et exercent leurs activités au sein d'unités appartenant institutionnellement au groupe disciplinaire des « Sciences de l'éducation », du point de vue du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Il serait donc logique que les universitaires qui affirment leur appartenance à ce champ disciplinaire large mettent également en évidence le rôle de leur équipe de recherche. Ceci pourrait également permettre d'expliquer le fait que des enseignants-chercheurs qui manifestent, à l'opposé, une spécialisation disciplinaire seraient amenés à chercher une reconnaissance auprès d'instances de valorisation (maison d'édition et instances universitaires) hors de ces unités référencées « Sciences de l'éducation ». Enfin, le rôle attribué aux associations et aux réseaux de chercheurs par les spécialistes de la didactique

---

<sup>3</sup> La mise au jour des discipline de référence a été réalisée à partir des réponses à la question ouverte sur les domaines de recherche. La catégorisation disciplinaire élaborée figure en annexe 20. Nous l'avons construite en procédant à une analyse des réponses au questionnaire, croisée avec la nomenclature « officielle » des sections du Conseil National des Universités et celle proposée dans les travaux antérieurs du Comité National de Coordination de la Recherche en Éducation (Duru-Bellat, 1999). Nous avons tout d'abord codé les réponses selon les grandes catégories de disciplines à un niveau « générique » (e.g. psychologie, sociologie, etc.) avant de préciser les spécialisations disciplinaires lorsque celles-ci étaient formulées dans les réponses (e.g. psychologie des apprentissages). Deux réponses relativement imprécises nous ont conduit à rechercher des informations supplémentaires sur Internet lorsque nous avions le nom du répondant.

<sup>4</sup> Toutefois, la fréquence des occurrences de la didactique que nous observons est inférieure à celle enregistrée par l'enquête du Comité National de Coordination de la Recherche en Éducation (45%) (Duru-Bellat, 1999). Bien que les opérations de recodage rendent les comparaisons délicates, cette divergence s'explique logiquement par l'absence des unités de recherche des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres dans notre échantillon. De plus, il semble que notre échantillon soit sous-représenté en ce qui concerne l'ancrage disciplinaire en psychologie (5% observé contre 13% dans Duru-Bellat, 1999).

dans ces résultats nous semble tout à fait en accord avec la place occupée par les associations de chercheurs et d'enseignants disciplinaires dans la diffusion de ces travaux de recherche (e.g. Association pour la Recherche en Didactique des Mathématiques ; Réseau franco-Suisse de didactique comparée). Des recherches supplémentaires pourraient permettre d'explorer plus avant ces spécificités disciplinaires et d'approfondir ces premiers travaux. Il convient toutefois de dépasser l'explicitation de la diversité des positions relatives à la valorisation scientifique afin d'analyser les particularités des pratiques déclarées.

### 6.1.1.3 Les caractéristiques des pratiques déclarées de valorisation scientifique

Ainsi, le tableau 6 ci-dessous montre la répartition des productions des principaux supports de communication scientifique entre 2002 et 2006. L'analyse des pratiques de valorisation montre qu'il y a une décroissance du nombre des publications déclarées par la majorité relative des enseignants-chercheurs lorsque que l'on passe de la communication dans des colloques à la rédaction d'articles scientifiques et à celle de chapitres d'ouvrages de recherche.

Tableau 6. La répartition des productions scientifiques entre 2002 et 2006 (en pourcentages)

	Moins de 4	Entre 4 et 6	Plus de 6	Total
<b>Chapitres d'ouvrages</b>	55 (56)	26 (26)	19 (19)	100 (101) NR =4
<b>Articles scientifiques</b>	33 (33)	<b>42 (43)</b>	25 (25)	100 (101) NR =4
<b>Communications scientifiques</b>	15 (15)	39 (39)	<b>46 (46)</b>	100 (100) NR=5

On constate que le mode de chaque produit varie de la manière suivante : 46% des enseignants-chercheurs ont présenté plus de six communications dans des colloques alors qu'ils sont 42% à avoir publié entre quatre et six articles dans des revues à comité de lecture et 55% à avoir écrit moins de quatre chapitres d'ouvrages scientifiques. Ces résultats montrent que les colloques scientifiques offrent aux enseignants-chercheurs de Sciences de l'éducation un espace de communication plus large et plus accessible que les revues et les ouvrages scientifiques. Rares en effet sont les universitaires qui ont peu communiqué dans des colloques (15%) alors qu'ils sont peu nombreux à avoir beaucoup publié de chapitres d'ouvrages scientifiques (19%). Par-là même, **ces arènes de diffusion offrent des possibilités de reconnaissance de la légitimité scientifique et de la valeur professionnelle, inversement proportionnelles à leur degré de généralisation, alors qu'elles relèvent toutes de la communication entre pairs.**

Il faut d'ailleurs souligner que l'importance conjointe des ouvrages notamment collectifs et des articles dans la diffusion de la recherche en Sciences de l'éducation confirme la place « moyenne » qu'occupe cette discipline quant à la structuration de sa communication scientifique : entre les disciplines plus « littéraires » centrées sur les monographies (histoire, philosophie) et les disciplines plus scientifiques organisées autour des revues internationales (psychologie, linguistique). Ainsi, à peine 31% des enseignants-chercheurs déclarent n'avoir ni écrit ni coordonné l'écriture d'un ouvrage scientifique durant la période 2002-2006 tandis que près de 70% d'entre eux ont produit un rapport de recherche (résultats présentés à l'annexe 22).

L'analyse croisée des publications déclarées traduit une seconde caractéristique de la valorisation scientifique en Sciences de l'éducation. Comme nous le montre le tableau 7 ci-dessous<sup>5</sup>, il y a un lien significatif et positif entre le fait d'avoir présenté plus de six communications dans des colloques scientifiques et le fait d'avoir publié plus de six articles ou plus de six chapitres scientifiques entre 2002 et 2006.

Tableau 7 : Les productions croisées en matière de valorisation scientifique (années 2002-2006)

<b>Communications scientifiques</b>	<b>Articles scientifiques</b>	
	De 0 à 6	Plus de 6
De 0 à 6	+8	-6 <sup>6</sup>
Plus de 6	-6	+7

<b>Chapitres scientifiques</b>	<b>Communications scientifiques</b>	
	De 0 à 6	Plus de 6
De 0 à 6	+8	-8
Plus de 6	-8	+8 <sup>7</sup>

<b>Articles scientifiques</b>	<b>Chapitres scientifiques</b>	
	De 0 à 6	Plus de 6
De 0 à 6	+8	-7
Plus de 6	-6 <sup>9</sup>	+9

<b>Ouvrage</b>	<b>Articles scientifiques</b>	
	De 0 à 6	Plus de 6
Non	+5	-4 <sup>8</sup>
Oui	-4	+5

<b>Rapport</b>	<b>Articles scientifiques</b>	
	De 0 à 6	Plus de 6
Non	+3	-2
Oui	-2	+3

De même, les universitaires qui ont produit plus de six contributions à des ouvrages scientifiques ont également significativement écrit plus de six articles durant cette période.

<sup>5</sup> Dans ce tableau, le signe plus (moins) indique que l'effectif observé est supérieur (inférieur) à l'effectif théorique. Les cellules dont la trame est gris foncé (clair) sont celles dont l'effectif observé est le plus sur (sous) représenté et qui contribuent donc le plus fortement à la construction de la valeur totale du Chi2 (contribution à hauteur de 60% de cette valeur). Nous utiliserons cette convention de présentation dans la suite de la thèse.

<sup>6</sup> Dépendance très significative, 1-p = 99,89%.

<sup>7</sup> Dépendance très significative, 1-p = 99,99%.

<sup>8</sup> La dépendance est significative. Chi2 = 6,17, ddl = 1, 1-p = 98,70%.

<sup>9</sup> L'une des cellules de ce troisième tableau croisé contient un effectif théorique inférieur à 5. Les règles de calcul du Chi2 ne sont en donc pas applicables dans ce dernier cas. Dépendance très significative, 1-p = 99,99%.

Nous avons également vérifié l'existence de cette caractéristique concernant les ouvrages et les rapports de recherche. Ainsi, le fait d'avoir écrit plus de six articles entre 2002 et 2006 est positivement lié au fait d'avoir écrit un ouvrage et publié un rapport de recherche durant la même période (voir les tableaux complets en annexe 23). On retrouve empiriquement ici le phénomène social et culturel « d'effet Saint Matthieu » mis en évidence par Merton<sup>10</sup> (1968). Selon l'auteur, ce phénomène rend compte du fait que les pratiques de publication académique des chercheurs sont favorisées par l'accumulation de certains avantages : les universitaires déjà les plus productifs dans un champ disciplinaire se voient ainsi proposer plus de collaborations scientifiques, leurs travaux sont plus souvent cités et plus facilement publiés ce qui développent par-là même leur visibilité scientifique par rapport aux chercheurs antérieurement moins connus. En ce sens, « l'effet Saint Matthieu » tend à conférer la reconnaissance des pairs aux universitaires qui en sont déjà les mieux pourvus.

#### 6.1.1.4 Le rôle des instances de valorisation scientifique

Parmi ces avantages cumulatifs, nous avons cherché à rendre compte de l'effet possible des instances dont les universitaires reconnaissent la contribution à la valorisation. Nous avons donc croisé les points de vue sur le rôle de ces instances avec le niveau de publication scientifique (cf. annexe 24). Excepté trois croisements, l'analyse du tableau souligne qu'il existe généralement un lien positif entre le fait de percevoir les instances comme jouant un rôle dans la valorisation scientifique et le niveau de publication. Ce tableau met particulièrement<sup>11</sup> en exergue le rapport entre la conception de la fonction des réseaux et des associations de chercheurs et la publication d'articles, de rapports de recherche et de chapitres d'ouvrages scientifiques. Le poids de ces regroupements d'enseignants-chercheurs autour de spécialités disciplinaires ou thématiques dans la valorisation scientifique des travaux de recherche s'explique notamment par le fait que, outre le développement de projets de recherche communs, **ces réseaux créent les conditions de communication et d'interaction entre chercheurs (solidarités intellectuelles)**. En ce sens, la compétence à construire et à entretenir ces réseaux serait devenue majeure pour exercer une activité professionnelle de diffusion scientifique.

Les liens entre les points de vue sur le rôle des équipes de recherche et les pratiques de valorisation scientifique semblent moins homogènes et plus faibles : le rapport serait positif

---

<sup>10</sup> Selon Merton (1968 : 58), « *The Matthew effect consists to the accruing of greater increments of recognition for particular scientific contributions to scientists of considerable repute and the withholding of such recognition from scientists who have not yet made their mark* ».

<sup>11</sup> Bien que ce lien ne soit pas toujours significatif au sens du Chi2 (voir annexe 24).

entre l'effet perçu et les publications d'articles et de rapports de recherche tandis qu'il serait négatif pour les communications dans des colloques. Les équipes constituent en effet une ressource ou une contrainte contextuelle régulièrement évoquée concernant les pratiques de communication scientifique. Ainsi, l'affirmation que l'augmentation de la taille des équipes contribuerait à accroître leur productivité scientifique a parfois conduit à des politiques ministérielles de regroupement. Concernant notre échantillon, les analyses précédentes ont montré que la majorité (63%) des équipes de recherche sont composées de plus de 15 enseignants-chercheurs (maîtres de conférences et professeurs des universités) alors que 37% des unités regroupent moins de 15 universitaires.

Or, il est intéressant de constater que, dans notre échantillon, le croisement de la taille de l'équipe d'appartenance avec le niveau de publication de l'enseignant-chercheur montre plutôt un lien positif pour des unités qui ont un effectif moyennement bas (entre neuf et quinze universitaires) et relativement positif entre 16 et 25 enseignants-chercheurs. L'effet seuil de la taille sur la productivité serait donc inférieur en Sciences de l'éducation par rapport aux équipes dont les travaux de recherche requièrent de gros équipements ou un personnel nombreux pour mettre en œuvre des expérimentations conséquentes (manipulation à la paille).

Tableau 8. Le niveau de publication scientifique selon la taille de l'unité de recherche d'appartenance

	Communications colloques scientifiques		Publications articles scientifiques		Publications chapitres d'ouvrages		Publications ouvrages scientifiques		Production rapports de recherche	
	De 0 à 6	Plus de 6	De 0 à 6	Plus de 6	De 0 à 6	Plus de 6	Non	Oui	Non	oui
<b>Moins de 9</b>	+2	-	+				+4	-3	+	
<b>Entre 9 et 15</b>	-	+2	-2	+3	-4	+5 <sup>12</sup>	-	+2		
<b>Entre 16 et 25</b>				+5 <sup>13</sup>	+4	-3	-	+2		
<b>Plus de 25</b>			+3	-2	+		+			+

Voir les tableaux complets en annexe 25.

Les résultats exposés dans le tableau 8 soulignent ainsi que les membres appartenant à des équipes de neuf à quinze chercheurs qui ont répondu au questionnaire ont également déclaré un niveau de publication situé généralement dans la tranche supérieure. A l'inverse, les liens entre les plus petites (moins de neuf) ou les plus grandes équipes de recherche (plus de seize) et la productivité scientifique semblent plutôt défavorables.

<sup>12</sup> La dépendance est significative. Chi2 = 8,41, ddl = 3, 1-p = 96,17%. Attention, 2 (25.0%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du Chi2 ne sont pas réellement applicables.

<sup>13</sup> La dépendance est significative. Chi2 = 8,41, ddl = 3, 1-p = 96,17%. Attention, 2 (25.0%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du Chi2 ne sont pas réellement applicables.



Les raisons qui pourraient contribuer à expliquer ces effets négatifs sont probablement différentes pour les petites et pour les grandes équipes. Pour cette dernière catégorie d'équipes, l'importance du nombre d'enseignants-chercheurs pourrait accroître la concurrence interne pour l'accès aux « espaces » de diffusion de la recherche ou encore favoriser les publications collectives. Pour les équipes de taille plus modeste (inférieure à neuf), la difficulté à maintenir une dynamique de recherche pour des équipes « isolées » (le cas des équipes des centres universitaires ou des enseignants-chercheurs d'Institut Universitaires Technologiques), la faiblesse des ressources disponibles pour financer les déplacements dans des colloques ou dans les activités des réseaux mais aussi la surcharge de travail administratif causée par le fait qu'il y a moins d'enseignants-chercheurs pour se partager les responsabilités universitaires sont souvent évoquées.

#### **6.1.1.5 Les conséquences de l'exercice des responsabilités professionnelles sur les pratiques de valorisation scientifique**

Nous avons donc cherché à mettre en évidence l'éventuel effet des services internes professionnels ou disciplinaires sur les travaux de recherche et les activités de publication des enseignants-chercheurs de notre échantillon. Nous avons précédemment souligné le fort degré d'investissement de ces derniers dans l'exercice de diverses responsabilités (cf. annexe 15). Les deux responsabilités les plus fréquemment exercées sont la participation à une commission de spécialistes (78%) et la direction d'un diplôme universitaire (68%). A l'inverse, il est plus rare de siéger ou d'avoir siégé à la 70<sup>ème</sup> section du CNU (15%) et d'être ou d'avoir été chargé de mission pour le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche (9%). Or, les analyses croisées que nous avons réalisées tendent plutôt à souligner la relation positive qui unit les responsabilités professionnelles assumées par les enseignants-chercheurs durant leur carrière académique et l'acquisition de notoriété scientifique matérialisée par les publications.

En effet, les résultats montrent que le fait d'avoir exercé l'une ou l'autre des responsabilités prises en compte dans notre questionnaire est systématiquement lié positivement avec le fait d'avoir publié plus de trois chapitres d'ouvrages scientifiques de 2002 à 2006<sup>14</sup> (cf. annexe 26). Ces liens sont particulièrement significatifs dans les cas de la direction d'une unité ou d'une composante de recherche, de la participation à une Commission de Spécialistes et de la direction d'une Unité de Formation et de Recherche ou

---

<sup>14</sup> Catégorie de publications dont nous avons montré qu'une majorité d'enseignants-chercheurs en a publié moins de quatre au cours de cette période.

d'un département universitaire. Les enseignants-chercheurs qui ont donné une réponse positive aux questions portant sur l'exercice des responsabilités professionnelles en cours de carrière tendent par conséquent à déclarer un niveau élevé de contribution à des ouvrages scientifiques plus fréquemment que la moyenne de l'échantillon.

Afin d'explorer plus avant ce lien positif, nous avons réalisé une analyse similaire dans le cas des publications d'articles (cf. annexe 27). Semblablement, les résultats ne nous permettent pas d'observer un lien négatif entre l'exercice de responsabilités et le fait d'avoir publié moins ou plus de six articles entre 2002-2006<sup>15</sup>. Nous obtenons un lien nul à faiblement positif pour la plupart des croisements avec une interaction très significative pour la direction d'une unité ou d'une composante de recherche. Le seul lien négatif concerne le rapport entre les articles publiés entre 2002 et 2006 et la prise de responsabilité d'un diplôme universitaire et il est de faible intensité. Il convient d'ailleurs de souligner que cette dernière responsabilité est très fréquemment exercée au cours d'une carrière professionnelle (68%).

Par conséquent, nos analyses ne mettent pas en évidence d'effets négatifs de l'exercice de responsabilités universitaires, professionnelles ou scientifiques en cours de carrière sur la diffusion des travaux de recherche dans notre échantillon. Toutefois, il convient de préciser une limite à cette observation : la période de référence pour les publications est de 2002-2006 alors qu'elle couvre l'ensemble de la carrière professionnelle pour les responsabilités. Nos conclusions ne concernent donc pas nécessairement l'exercice concomitant des responsabilités et des activités de communication scientifique. En revanche, il nous semble que **ces résultats tendent à montrer qu'il y a peu d'enseignants-chercheurs qui s'engageraient dans une carrière essentiellement managériale au détriment des travaux de recherche et ce dès l'entrée dans la profession.** Car les enseignants ayant exercé des responsabilités sont aussi plus souvent fortement productifs en matière de valorisation scientifique. Le cas échéant, l'orientation temporaire ou définitive du développement professionnel universitaire vers les services internes ou les responsabilités scientifiques aurait donc plutôt lieu en cours de carrière.

---

<sup>15</sup> Il faut souligner qu'une majorité d'enseignants-chercheurs a publié entre quatre et six articles entre 2002 et 2006.

### 6.1.1.6 Les liens entre la valorisation scientifique, le statut professionnel et le développement des axes de recherche

Au-delà de l'investissement dans les responsabilités professionnelles ou des effets liés aux effectifs des équipes de recherche, on observe également un lien généralement significatif entre le statut professionnel des répondants et leur niveau de publication. Ainsi, les résultats présentés dans le tableau 9 ci-dessous montrent que les professeurs et les maîtres de conférences habilités tendent à déclarer un niveau de valorisation scientifique supérieur à celui déclaré par les maîtres de conférences pour chaque type de publication sauf les rapports de recherche.

Tableau 9. Le niveau de publication scientifique selon le statut professionnel<sup>16</sup>

	Communications colloques scientifiques		Publications articles scientifiques		Publications chapitres d'ouvrages		Publications ouvrages scientifiques		Productions rapports de recherche	
	De 0 à 6	Plus de 6	De 0 à 6	Plus de 6	De 0 à 6	Plus de 6	De 0 à 6	Plus de 6	De 0 à 6	Plus de 6
<b>Maîtres de conférences</b>	+8	-7 <sup>17</sup>	+5	-4 <sup>18</sup>	+7	-6 <sup>19</sup>	+7 <sup>20</sup>	-6		
<b>Professeurs et maîtres de conférences habilités</b>	-7	+8	-4	+5	-7	+8	-6	+7		

Voir les tableaux complets en annexe 28.

Ces résultats montrent donc que les universitaires les plus investis dans les pratiques de publication tendent à être des professeurs. Pour autant, il nous semble que la significativité du lien souligne que les critères d'évaluation des dossiers de qualification aux fonctions de professeur, de promotion et de recrutement de ces derniers n'expliquent pas totalement cette différence. En effet, si les projets de carrière expliquaient seuls cette productivité plus élevée, le poids des maîtres de conférences qui préparent leur dossier de qualification devrait atténuer cette différence. De plus, nous avons vérifié l'absence de liens homogènes et significatifs entre la durée de l'exercice professionnel et les niveaux de publication (voir annexe 29). Dans cette perspective, on peut émettre l'hypothèse que le lien significatif entre statut et niveau de publication s'expliquerait par le fait que **la communication scientifique est un des moyens privilégiés<sup>21</sup> pour les enseignants-chercheurs qui veulent faire (re)connaître et**

<sup>16</sup> Le signe plus (moins) indique que l'effectif observé est supérieur (inférieur) à l'effectif théorique. Le nombre de signes plus (moins) indique l'étendue de l'écart.

<sup>17</sup> La dépendance est très significative. Chi2 = 9,46, ddl = 1, 1-p = 99,79%.

<sup>18</sup> La dépendance est significative. Chi2 = 5,62, ddl = 1, 1-p = 98,22%.

<sup>19</sup> La dépendance est très significative. Chi2 = 13,56, ddl = 1, 1-p = 99,98%.

<sup>20</sup> La dépendance est très significative. Chi2 = 10,26, ddl = 1, 1-p = 99,86%.

<sup>21</sup> Nous y reviendrons au cours de l'analyse de la question ouverte concernant l'importance accordée par les universitaires à la valorisation scientifique de leurs travaux de recherche (voir 6.1.4).

**développer des champs et des thématiques de recherche, à l'instar de l'accès au statut de professeur qui donne notamment la possibilité d'organiser des séminaires de recherche et de diriger des thèses.** Or les résultats obtenus concernant les principales activités concrètes que les enseignants-chercheurs considèrent comme relevant des travaux de recherche (cf. annexe 17) montrent bien que de nombreux universitaires aient inclus l'accompagnement des travaux des étudiants de master et de doctorat à un niveau conséquent (45%). Ce pourcentage souligne donc bien l'absence de frontière nette entre recherche et formation supérieure et d'une certaine manière, les liens d'enrichissement réciproque qui unissent ces deux activités professionnelles pour certains universitaires. Nous allons donc étudier plus avant les interactions entre les travaux de recherche et les activités de formation dans le chapitre suivant consacré à la valorisation pédagogique des travaux.

### **6.1.2. La valorisation pédagogique : de l'enrichissement des contenus de formation par la recherche à l'accompagnement des travaux des étudiants**

L'importance des liens recherche-formation est mise en évidence par les résultats présentés par la figure 5 (p. 160). La production de mémoires et de thèses par les étudiants de la discipline est en effet considérée comme rendant compte de l'avancée des travaux de la discipline par 23% de notre échantillon. De même, 14% des répondants ont un avis identique concernant l'offre de formation des départements de Sciences de l'éducation. Dans le but de mieux définir le contexte d'exercice professionnel des pratiques d'enseignement dans le supérieur, nous allons donc tout d'abord préciser les caractéristiques « pédagogiques » de notre échantillon.

La répartition des départements universitaires où exercent les enseignants-chercheurs de Sciences de l'éducation selon leur taille est exposée à l'annexe 30. Ce tableau montre que la valeur modale des effectifs des départements de Sciences de l'éducation rencontrée dans notre échantillon se situe entre 500 et 1000 étudiants inscrits (32%). Cependant, les données exposées traduisent plutôt un équilibre relatif dans le poids des différentes classes d'effectifs. En revanche, les résultats de notre enquête soulignent que les départements universitaires de région parisienne comportent souvent moins d'étudiants qu'en province.

En effet, d'après les données du tableau de l'annexe 31, les effectifs étudiants inférieurs aux milliers d'étudiants sont plus fréquents que la distribution nationale (52%) en Île-de-France (60%) à l'opposé du cas des universités de province (51%). Toutefois, des enquêtes nationales ont également insisté sur la faiblesse des taux d'encadrement enregistrés dans

certaines universités parisiennes telles que Paris X et Paris VIII (Charlot, 1995). Par conséquent, outre le fait que les équipes de recherche de Sciences de l'éducation semblent mieux dotées en personnel enseignant-chercheur en région parisienne qu'en province (voir 5.5.1.3), les départements universitaires de cette région comportent également plus fréquemment des effectifs étudiants plus faibles.

Si les limites de notre enquête ne nous permettent pas de prendre en compte les effectifs des autres catégories d'enseignants (professeurs agrégés, professeurs associés, attachés temporaires d'enseignement et de recherche, chargés de cours, moniteurs) et d'avoir une vision plus fine des différentes situations universitaires, il n'en reste pas moins que ces chiffres mettent en exergue la diversité des facteurs humains et organisationnels qui contribuent à structurer le travail des enseignants-chercheurs et plus particulièrement ici l'importance des activités pédagogiques et de leur régulation. C'est ce que nous allons voir plus particulièrement pour la valorisation pédagogique.

#### 6.1.2.1 Des liens recherche-formation variables selon le contexte universitaire

Les traitements exposés dans le tableau de l'annexe 32, montrent qu'une large majorité d'enseignants-chercheurs (65%) considèrent que la relation entre leurs activités pédagogiques et leurs travaux de recherche est forte à très forte. Or, des analyses supplémentaires montrent que ces points de vue ne seraient pas indépendants des contextes professionnels. En effet, les enseignants-chercheurs qui enseignent dans les départements de moins de mille étudiants tendent à déclarer plus fréquemment un lien recherche-formation fort à très fort tandis que les universitaires qui exercent dans des départements de mille étudiants ou plus déclarent plutôt un lien recherche-formation très faible à assez fort (cf. infra tableau 10 ).

Tableau 10. L'importance<sup>22</sup> du lien recherche-formation selon la taille du département universitaire d'exercice

Effectifs étudiants	Lien recherche-formation	
	Très faible à assez fort	Fort à très fort
Moins de 1000	-3	+4
1000 et plus	+4	-3

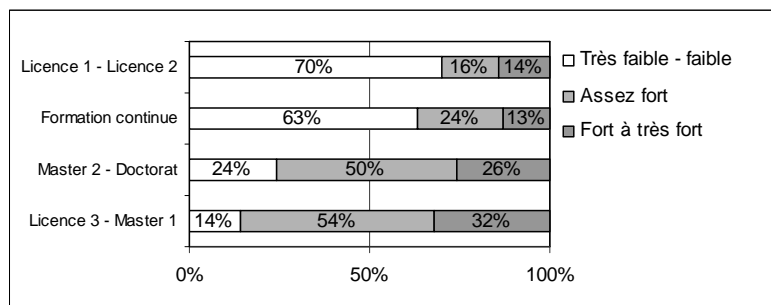
Voir les tableaux complets : annexe 33.

Toutefois, au-delà de ces considérations générales, l'analyse détaillée souligne également que la possibilité d'une valorisation pédagogique ne semble pas semblable à chaque niveau

<sup>22</sup> Les valeurs du tableau sont les écarts aux effectifs théoriques. La dépendance est peu significative. Chi2 = 2,17, ddl = 1, 1-p = 85,97%.

d'enseignement. Ainsi, la figure 6 ci-dessous montre que les enseignants-chercheurs de notre échantillon ont des fréquences d'interventions pédagogiques faibles dans le cadre de la formation continue (63%) ainsi que dans les deux premières années de Licence (70%). La faiblesse de ce dernier résultat s'explique aisément en raison de l'absence de premiers cycles spécifiques aux Sciences de l'éducation si ce n'est les unités d'enseignement de préprofessionnalisation aux métiers de l'enseignement ou des Diplômes d'Études Universitaires Scientifiques et Techniques. De même, il y a moins de formations supérieures continues que de formations initiales et les effectifs concernés sont plus faibles.

Figure 6. La fréquence des activités pédagogiques dans les différents niveaux et types de formation



En revanche, ces universitaires sont majoritairement assez fortement à fortement impliqués dans des tâches d'enseignement en troisième année de Licence et en Master première année (86%) et en Master deuxième année et Doctorat (76%). Il convient de préciser que le haut niveau d'engagement dans cette dernière catégorie d'enseignement repose probablement sur la seconde année de Master. En effet, une majorité d'enseignants-chercheurs (63%) a participé à moins de quatre jurys de thèse entre 2002 et 2006 (cf. annexe 34.). En toute logique, les traitements statistiques soulignent d'ailleurs l'existence d'un lien très significatif entre le statut professionnel et la participation à ces soutenances de thèse. Les maîtres de conférences habilités et les professeurs tendent à déclarer un nombre élevé de soutenances tandis que les maîtres de conférences semblent y participer moins fréquemment.

Or comme le montre le tableau 11 ci-dessous, l'investissement différencié dans les différents types de formation est important à souligner dans la mesure où il existe un lien entre l'estimation de l'intensité des liens qui unissent travaux de recherche et activités pédagogiques et le niveau d'enseignement (voir les tableaux complets : annexe 35). Et ce lien est particulièrement significatif pour les formations de troisième cycle.

Tableau 11 : Le lien<sup>23</sup> entre les travaux de recherche et les activités pédagogiques selon l'investissement dans les différents types de formation

Fréquence des enseignements		Lien recherche - activités pédagogiques	
		Faible	Élevé
Licence 1 et 2	Faible		+2
	Élevée	+	-
Licence 3 et Master 1	Faible	+	
	Élevée		+
Master 2 et Doctorat	Faible	+4	-4
	Élevée	-3	+4
Formation continue	Faible	+	
	Élevée		+

Les résultats du tableau 11 soulignent que les enseignants-chercheurs les plus investis dans des tâches d'enseignement des deux premières années de Licence tendent à déclarer un lien plus faible entre leurs recherches et leurs activités pédagogiques. À l'opposé, les universitaires qui affichent un engagement plus fort dans les niveaux postérieurs à ces années initiales tendent à reconnaître un réinvestissement plus affirmé de leurs recherches dans leurs enseignements. **La valorisation pédagogique de la recherche semble par conséquent concerner essentiellement les années de formation post premiers cycles avec une spécialisation progressive des enseignements, une approche des questions méthodologiques et épistémologiques ou encore les séminaires de recherche.** Le sens de la relation entre la recherche et les activités pédagogiques est confirmé quoique plus faiblement, pour les enseignements réalisés dans le cadre de la formation professionnelle continue.

### 6.1.2.2 L'apport des travaux de recherche dans les parcours de formation universitaires

L'analyse des résultats montre que l'interaction recherche-formation s'effectue très nettement (90%) par le biais des contenus enseignés (cf. annexe 36). Les universitaires déclarent plus rarement que la création d'une unité d'enseignement (38%) ou d'une formation directement adossées à leurs travaux de recherche (24%) conduit à leur valorisation pédagogique. L'importance des écarts entre ces pourcentages pourrait s'expliquer par le fait que les formations, voire les unités d'enseignement sont assez rarement organisées autour des travaux de recherche d'un seul universitaire mais plutôt structurées autour des travaux d'une équipe ou d'une thématique d'enseignement abordée sous l'angle des travaux de différents enseignants-chercheurs.

<sup>23</sup> Les valeurs du tableau sont les écarts aux effectifs théoriques. Les cases en gris foncé (clair) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

<sup>23</sup> La dépendance est très significative. Chi<sup>2</sup> = 21,68, ddl = 1, 1-p = 99,96%.

C'est donc essentiellement à **partir de la troisième année et au moyen de l'enseignement de savoirs « vivants » et du développement que cela entraîne pour les étudiants que s'effectuerait cette forme de valorisation pédagogique des travaux.** Toutefois, au-delà d'un simple processus de transmission de corpus de savoirs issus de la recherche, nous verrons dans l'analyse de contenu des entretiens que l'enseignement peut également contribuer à l'enrichissement des travaux des enseignants-chercheurs par le biais d'activités sous-jacentes aux pratiques enseignantes telles que l'entreprise de reformulation et de problématisation que nécessite la formalisation orale et écrite des savoirs, la mise à l'épreuve des modalités d'énonciation de ces travaux, les réponses aux questions des étudiants, la découverte de nouveaux champs de connaissances lors de la préparation d'un cours.

Enfin, la mise en évidence de l'importance du troisième cycle montre que la valorisation pédagogique des recherches des enseignants-chercheurs procède également des activités d'accompagnement des travaux de recherche des étudiants. En effet, une très large majorité d'universitaires (88%) déclare que les travaux de mémoires (Masters 1 et 2) ou de thèses des étudiants qu'ils dirigent sont assez fortement à très fortement liés à leurs propres activités de recherche (cf. annexe 37). Cet apprentissage à et par la recherche qui ne peut être dispensé que par des enseignants-chercheurs représente une plus-valeur majeure à leurs travaux : c'est d'une part le principal moyen de production des compétences de « recherche » qui seraient indispensables au développement de nos sociétés et c'est plus spécifiquement, d'autre part, le lieu de formation des futurs chercheurs capables de garantir la perpétuation des équipes et d'actualiser les connaissances scientifiques. Ceci concourt par conséquent à renforcer les possibilités de valorisation pédagogique à partir de la première année de Master tant sur le plan des contenus enseignés que sur le plan de la direction des travaux des étudiants.

### **6.1.2.3 Des possibilités de valorisation pédagogique de la recherche qui s'étendent avec l'ancienneté professionnelle**

Ces caractéristiques expliquent logiquement pourquoi **le rapport entre les travaux de recherche des enseignants-chercheurs et leurs activités de formation semble croître avec la durée de l'exercice du métier d'enseignant-chercheur.** Car les traitements statistiques exposés dans le tableau 12 ci-dessous soulignent en effet qu'il existe un lien significatif entre l'ancienneté professionnelle et le degré d'interactions recherche-formation.



Tableau 12. L'importance<sup>24</sup> du lien recherche - activités pédagogiques selon l'ancienneté professionnelle

Ancienneté	Lien recherches-activités pédagogique	
	Très faible à assez fort	Fort à très fort
Moins de 11 ans	+5	-4
11 ans et plus	-4	+5

Voir les tableaux complets : annexe 38.

On peut tout d'abord penser que ce lien s'explique par le fait que les services d'enseignement des universitaires recrutés recouvrent progressivement leurs préoccupations de recherche de manière congruente. Ensuite, nous avons montré que les possibilités de valorisation pédagogique étaient corrélées positivement à l'élévation du niveau de formation et notamment à la direction des travaux des étudiants. Or, comme le montre le tableau 13 ci-dessous, il existe un lien entre l'ancienneté et le type d'activités d'enseignement : les enseignants-chercheurs les plus récemment recrutés déclarent plus fréquemment des interventions assez fortes à très fortes dans les quatre premières années de formation post-bac tandis que les universitaires qui exercent depuis plus de onze années affichent un investissement plus marqué en formation continue et à partir de la seconde année de Master. Ces résultats sont notamment liés au fait que les directions des thèses de doctorat et des mémoires de deuxième année de Master sont effectuées par les professeurs.

Tableau 13. La distribution<sup>25</sup> des activités pédagogiques assez fortes à très fortes en fonction de l'ancienneté des enseignants-chercheurs

Ancienneté	Activités pédagogiques assez fortes à très fortes			
	L1 et L2	L3 et M1	M2 et D	Formation continue
Moins de 11 ans	+2	+2	-7 <sup>26</sup>	-4 <sup>27</sup>
11 ans et plus	-1	-1	+8	+5

Voir les tableaux complets : annexe 39.

Dans cette logique et étant données les différences d'ancienneté professionnelle observées entre l'Île-de-France et la province dans notre échantillon, les analyses soulignent également que le lien recherche-formation n'est pas sans rapport avec la situation régionale de l'université d'appartenance. Les enseignants-chercheurs qui enseignent dans des universités d'Île-de-France tendent significativement à afficher un lien fort à très fort entre leurs recherches et leurs activités pédagogiques à l'opposé des universitaires de région (cf. annexe 40.).

<sup>24</sup> La dépendance est significative. Chi2 = 4,25, ddl = 1, 1-p = 96,07%.

<sup>25</sup> La dépendance est significative. Chi2 = 4,25, ddl = 1, 1-p = 96,07%.

<sup>26</sup> La dépendance est très significative. Chi2 = 14,68, ddl = 1, 1-p = 99,99%.

<sup>27</sup> La dépendance est significative. Chi2 = 4,30, ddl = 1, 1-p = 96,20%.

Au-delà de ces spécificités régionales, nous avons donc cherché à savoir si les caractéristiques du mode de valorisation pédagogique (l'importance de la direction des travaux des étudiants, le poids du niveau d'enseignement et de l'ancienneté professionnelle) avaient un effet sur le « traitement » pédagogique des thèmes de recherche de notre échantillon.

#### **6.1.2.4 Une valorisation pédagogique comparable pour les différents axes de recherche**

Il nous a donc semblé intéressant d'analyser le rapport éventuel entre les axes ou les thématiques des travaux de recherche et l'importance des liens recherche-formation affichés par les universitaires. Pour effectuer ce croisement, nous avons donc procédé à une analyse du contenu des réponses à une question ouverte<sup>28</sup> demandant de préciser leur domaine de recherche principal. L'outil d'analyse du contenu de ces réponses ainsi que l'ensemble des résultats sont présentés dans le second Tome, annexe 41. Les principaux résultats sont présentés dans le tableau 14 ci-dessous.

Tableau 14. La distribution des axes de recherche cités (en pourcentages)

<b>Les axes de recherche</b>	<b>Fréquences</b>
B- L'éducation, la socialisation et les savoirs	29 (28)
A- L'enseignement et l'acquisition des savoirs et compétences	26 (24)
C- Les systèmes éducatifs et de formation	24 (22)
D- Les professionnels de l'éducation et de la formation	15 (14)
E- L'évaluation	6 (5)
Total	100 (93)

L'ensemble B<sup>29</sup> regroupant les travaux se situant au niveau des contextes et des environnements qui contribuent à organiser et à structurer les processus d'éducation et de

<sup>28</sup> Nous avons déjà présenté une première analyse du contenu des réponses à cette question sur le plan des disciplines de recherche citées (voir le 6.1.1.2 supra). Cette seconde catégorisation a été élaborée à partir d'une succession d'analyses des réponses au questionnaire mises en perspective avec la catégorisation des axes de la recherche en éducation construite par Duru-Bellat (1999). Sur les 101 réponses à la question ouverte enregistrées, nous avons dénombré 93 citations d'axes de recherche. Nous avons conçu une catégorisation à deux niveaux de précision nous permettant de rendre compte tout d'abord de la distribution générale des grandes thématiques de recherche dans notre échantillon à travers des catégories génériques d'analyse. Ensuite, nous avons construit des sous-catégories d'enregistrement qui nous conduisent à une description plus fine.

<sup>29</sup> La comparaison de ces résultats avec ceux de l'enquête dirigée par Duru-Bellat (1999) montre que ceux-ci sont proches concernant l'axe de recherche sur l'enseignement et l'acquisition des savoirs et des compétences (un peu moins de 30% dans les deux enquêtes). Notre échantillon semble néanmoins caractérisable par une surreprésentation des enseignants-chercheurs menant des recherches sur l'éducation, la socialisation et les savoirs et notamment les environnements socioculturels et familiaux de la jeunesse et sur les systèmes de formation (axe C). Ces axes de recherche représentent en effet respectivement 29% et 24% des réponses à notre questionnaire contre 9% et 14% dans le cas des travaux du CNCRE.

formation constituent la catégorie la plus fréquente (29%) des axes déclarés. Toutefois, ce pourcentage est peu différent des fréquences observées pour la catégorie A qui correspond aux axes centrés sur l'étude des processus d'enseignement et d'acquisition des savoirs et des compétences (26%) et pour la classe C (24%) qui rassemble tous les axes qui se focalisent sur les systèmes d'éducation ou de formation. En revanche, sont plus rares les travaux de recherche sur les professionnels de l'éducation et de la formation portant essentiellement sur leurs pratiques professionnelles, leurs valeurs et leurs identités (catégorie D, 15%) et sur l'évaluation des systèmes et des dispositifs éducatifs mais aussi sur les démarches évaluatives pédagogiques (docimologie) (catégorie E, 6%).

L'analyse des tableaux (présentés à l'annexe 42) montre qu'il n'existerait pas de différences significatives de l'investissement pédagogique des enseignants-chercheurs en fonction de leurs principaux thèmes de recherche. Seuls les universitaires qui mènent des recherches sur les systèmes éducatifs et de formation semblent intervenir plus fréquemment assez fortement à très fortement en Master 2 et en Doctorat. Toutefois, il convient de rester mesuré quant à la portée de cette observation en raison de la taille des effectifs concernés.

En ce sens, **il n'y aurait donc pas de lien entre le fait de déclarer un engagement relativement élevé dans un ou plusieurs types de formation et le fait de mener des travaux sur l'un ou l'autre des principaux axes de recherche relevés au niveau de l'échantillon.** Ces observations sont corroborées par l'analyse des thématiques des recherches menées croisées avec l'estimation des liens recherche-formation par les enseignants-chercheurs (voir les tableaux complets à l'annexe 43). En effet, ces tableaux montrent qu'il n'y a pas de différences significatives dans le degré de cette estimation (très faible à faible ou assez fort à très fort) en fonction des axes des travaux de recherche des enseignants-chercheurs.

#### **6.1.2.5 Un investissement marqué dans les activités pédagogiques pour certains universitaires**

Pour conclure, il nous semble intéressant de souligner que les résultats exposés dans le tableau 15 ci-dessous mettent en exergue l'existence d'un rapport positif et significatif entre d'une part le fait de déclarer un important lien recherche-activités pédagogiques et d'autre part le fait de déclarer un important lien recherche-travaux des étudiants.

Tableau 15. L'importance<sup>30</sup> du lien entre les travaux de recherche des universitaires et ceux de leurs étudiants en fonction du lien entre les recherches des répondants et leurs activités pédagogiques

<b>Lien recherches - activités pédagogiques</b>	<b>Lien travaux recherche répondants - étudiants</b>	
	Faible à assez fort	Fort à très fort
Faible à assez fort	+6 <sup>31</sup>	-5
Fort à très fort	-5	+6

(Voir annexe 44)

En effet, les enseignants-chercheurs qui déclarent des interactions fortes entre leurs activités pédagogiques et leurs recherches tendent également à afficher des liens forts entre les travaux de leurs étudiants et leurs propres travaux de recherche. À l'inverse, les universitaires qui évaluent faiblement les rapports entre leurs recherches et leurs activités pédagogiques évaluent également plus faiblement les liens entre leurs recherches et les travaux de leurs étudiants.

Plus encore, des analyses supplémentaires soulignent que les activités de recherche de ces universitaires sont également centrées essentiellement sur l'accompagnement des travaux de leurs étudiants. Ainsi, les résultats présentés dans le tableau 16 ci-dessous montrent que les enseignants-chercheurs qui déclarent un lien fort à très fort entre leurs travaux de recherche et ceux de leurs étudiants déclarent plus fréquemment que la moyenne de l'échantillon que leurs pratiques de recherche reposent sur la direction des mémoires et des thèses de leurs étudiants.

<sup>30</sup> Les valeurs du tableau sont les écarts aux effectifs théoriques. Les cases en gris foncé (clair) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

<sup>31</sup> La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 7,26$ , ddl = 1, 1-p = 99,30%.

Tableau 16. L'importance<sup>32</sup> du lien entre les travaux de recherche du répondant et les travaux de ses étudiants en fonction des pratiques de recherche

Pratiques de recherche mises en œuvre	Lien recherches enseignant-chercheur - travaux des étudiants	
	Faible à assez fort	Fort à très fort
Recueil de données	+3	-2
Traitement et analyse de données	+3	-2
Analyse documentaire	+	
Rédaction et publication		
Diffusion vers des publics cibles	+3	-2
Gestion de projets de recherche	+2	-1
Accompagnement des travaux étudiants	-3	+4

Voir les tableaux complets : annexe 45.

Les résultats montrent aussi que ces universitaires déclarent moins d'activités de recueil, de traitement et d'analyse des données, de diffusion vers des publics cibles ou de gestion de projets de recherche que la distribution attendue. Or, nous avons déjà précisé qu'aucun universitaire n'avait déclaré n'avoir effectué aucune recherche entre 2002 et 2006. Dans cette perspective, **nous pouvons donc penser qu'un certain nombre d'enseignants-chercheurs tendent à définir leurs propres démarches scientifiques autour de l'accompagnement des travaux de leurs étudiants.** À l'inverse, les enseignants-chercheurs qui déclarent mener des activités de recherche de type empirique, de diffusion ou de gestion de projets scientifiques tendent à souligner plus fréquemment la relative faiblesse des liens existant entre leurs travaux et ceux de leurs étudiants. De même que l'analyse croisée des pratiques de valorisation scientifique a montré que les enseignants-chercheurs publiant le plus tendent également à communiquer le plus, certains enseignants-chercheurs semblent par conséquent plus particulièrement investis dans les pratiques de valorisation pédagogique auprès des étudiants. Dans la logique des analyses que nous avons effectuées concernant ce mode de valorisation, nous allons poursuivre nos recherches au sujet des pratiques de valorisation sociale des travaux de recherche.

<sup>32</sup> Les valeurs du tableau sont les écarts aux effectifs théoriques. Pour faciliter la lecture du tableau, seules les réponses positives aux différentes pratiques de recherche ont été conservées.

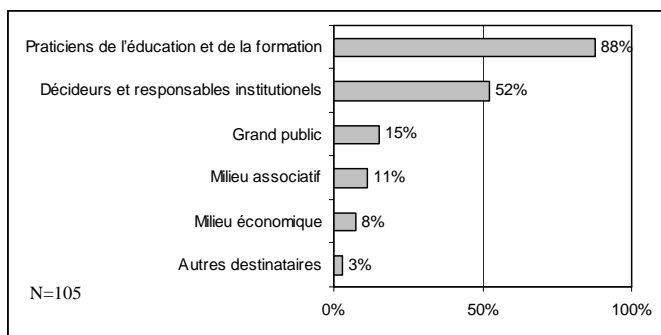
### 6.1.3. La valorisation sociale : de la vulgarisation aux interventions dans les associations et le monde politico-institutionnel

Les résultats présentés par la figure 5 (p. 160) montrent que les universitaires ayant répondu au questionnaire sont assez peu nombreux à considérer que les articles écrits pour des revues professionnelles ou de vulgarisation (16%) et les manuels destinés aux praticiens de l'éducation et de la formation (9%) constituent des outils de diffusion des travaux qui rendent compte des avancées de la recherche en Sciences de l'éducation. Pour autant, on peut penser que ces fréquences de réponses positives ne sont pas négligeables dans la mesure où, comme nous l'avons montré, le mode de valorisation scientifique, et donc interne, prévaut largement dans le système professionnel universitaire.

#### 6.1.3.1 Des pratiques déclarées de valorisation sociale fréquentes

Ainsi, si les enseignants-chercheurs considèrent leurs pairs comme les principaux destinataires de leurs travaux de recherche, une large majorité d'entre eux (88%) pensent également que **les professionnels de l'éducation et de la formation constituent des publics cibles de leurs activités** (cf. figure 7 infra). Dans une moindre mesure, les décideurs et les responsables institutionnels le sont également (52%) tandis que le grand public (15%), les milieux associatifs (11%) et économique (8%) sont plus rarement évoqués.

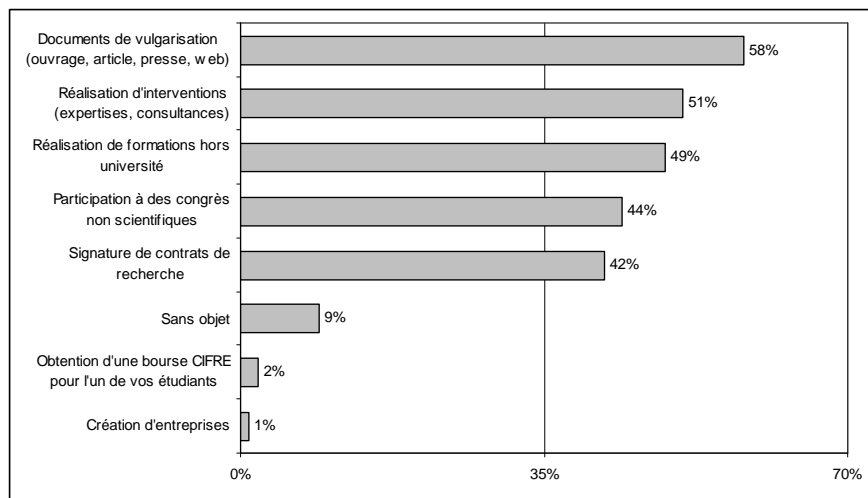
Figure 7. Les destinataires des travaux de recherche (excepté les pairs)



L'une des sections de notre questionnaire visait donc à mieux connaître les pratiques de valorisation sociale mises en œuvre par les enseignants-chercheurs à destination de ces différents publics cibles. En définitive, il apparaît que moins de 10% des enseignants-chercheurs ont déclaré n'avoir utilisé aucun des sept outils potentiels de diffusion sociale de leurs travaux de recherche entre 2002-2006 (voir la figure 8 infra). Seules la signature d'une Convention Industrielle de Formation par la Recherche (CIFRE) pour les doctorants et la

création d'entreprise sont des dispositifs très rarement utilisés.

Figure 8. L'utilisation des dispositifs de valorisation sociale des travaux de recherche (2002-2006)



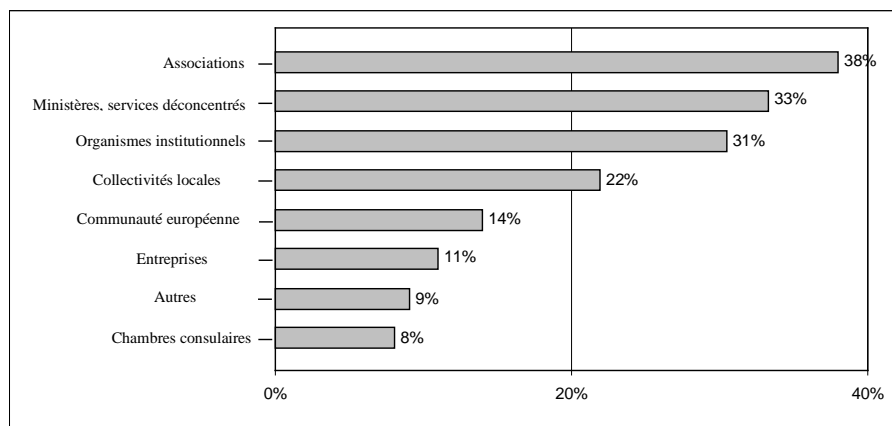
Cinq dispositifs de valorisation sociale sur sept ont été utilisés au moins une fois durant la période 2002-2006 par plus de 40% des universitaires ayant participé à l'enquête. Parmi ces dispositifs, le plus fréquemment utilisé semble être la production de documents de vulgarisation (58%). La formulation de notre question fermée ne nous permettant pas de distinguer la nature des supports utilisés pour parvenir à cette vulgarisation (livres, articles de revue, presse écrite, radio, télévision, Internet), nous apporterons ces précisions dans le cadre de l'analyse du contenu des entretiens de recherche (cf. 6.2). Toutefois, les autres outils de valorisation sont également régulièrement utilisés puisque plus d'un universitaire sur deux a réalisé une ou plusieurs interventions de terrain (expertises ou consultances) et que près de la moitié d'entre eux ont mis en œuvre au moins une formation hors du contexte universitaire.

Cette hétérogénéité des contextes et des publics concernés par la mise en œuvre de ces dispositifs de valorisation sociale nous a donc conduit à nous interroger sur les rapports existant entre le type de dispositifs utilisé par les enseignants-chercheurs et les destinataires possibles de leurs travaux de recherche. Or, les résultats exposés soulignent effectivement que les outils de valorisation sociale des travaux utilisés par les enseignants-chercheurs semblent varier selon les destinataires de leurs recherches (voir les tableaux complets annexe 46). Les enseignants-chercheurs qui considèrent que le grand public constitue un destinataire de leurs travaux de recherche ont ainsi participé à des congrès non scientifiques et produit des documents de vulgarisation plus fréquemment que la moyenne de l'échantillon. Les praticiens de l'éducation et de la formation seraient également plutôt visés par la diffusion de documents

de vulgarisation tandis que les décideurs et les responsables seraient touchés au moyen d'interventions (expertises, consultances) et surtout de recherches contractualisées. La réalisation de formations hors université semble au contraire relativement commune à chaque type de destinataires excepté les décideurs et responsables institutionnels, ce qui semble en accord avec la place occupée par ces derniers dans le champ social.

Nous nous sommes plus particulièrement intéressé aux partenaires qui permettent la mise en œuvre de ces formations non universitaires et de ces interventions de terrain. Parmi ces derniers, les pouvoirs publics et institutionnels et le champ associatif semblent majoritaires. En effet, la figure 9 exposée ci-dessous montre que les principaux commanditaires de ces expertises et de ces formations hors universités sont la puissance publique nationale (33%), locale (22%) et européenne (14%), les associations (38%) et les organismes institutionnels (31%).

Figure 9 : Les commanditaires d'interventions et de formations (2002- 2006)



Ces résultats vont dans le sens des observations réalisées dans le contexte québécois (Tremblay, 2005) qui soulignent la primauté des relations entre les équipes de recherche en sciences humaines et sociales et les sphères institutionnelles et politiques par rapport aux relations nouées avec le monde des activités économiques. Cependant, 11% des réponses concernent tout de même des demandes issues d'entreprises. Ces interactions sciences-monde économique concernent essentiellement la formation professionnelle, que ce soit au plan de la réalisation de formations ou au plan de prestations de conseils en ingénierie de la formation. Les réponses à une question ouverte portant sur les domaines intéressés par l'exercice de ces activités d'expertise et de formations externes nous ont en effet permis d'en détailler les caractéristiques principales. Ainsi, l'un des universitaires a identifié le champ économique de l'industrie du jouet et des activités ludiques dans lequel il est intervenu sans toutefois



déterminer la nature de cette intervention. Il convient d'ailleurs de souligner que le champ des loisirs et des jeux pourrait constituer un important domaine d'expertise et de formation dans la mesure où deux autres enseignants-chercheurs ont mené des activités de conseils respectivement auprès d'un musée de jouets et en ludothèque. Enfin, un enseignant-chercheur a déclaré avoir eu une pratique de conseils auprès d'une société de réalisation de reportages télévisés.

Il n'en reste pas moins que l'analyse des réponses à cette question ouverte confirme plus largement que **les domaines d'expertise et d'offre de formation touchent essentiellement aux politiques et à l'action publique en matières d'éducation, de formation et de développement social, en accord avec le fait que les commanditaires sont essentiellement institutionnels, politiques, administratifs ou associatifs**. Les domaines de l'action publique concernés par ces interventions les plus fréquemment cités sont en effet les politiques éducatives au sens large : les inégalités et inéquités des systèmes éducatifs, les « discriminations » (sociales, sexuelles, handicaps, ethniques), lutte contre l'illettrisme, prévention des conduites à risques.

### 6.1.3.2 Des expertises internationales aux interventions locales

Parmi les questionnaires<sup>33</sup> mentionnant des interventions de type expertise et consultance, une première catégorie d'une dizaine de réponses peut être construite en regard de la citation d'une organisation internationale. Ainsi, quelques enseignants-chercheurs effectuent des missions dans le cadre des actions des agences des Nations Unies (n=5) telles que l'Organisation des Nations Unies<sup>34</sup> pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) ou le Fonds des Nations unies pour l'enfance (UNICEF). Ces universitaires coordonnent et mettent en œuvre des dispositifs de type enquêtes et recherches (*senior researcher*) sur des sujets tels que l'éducation et la santé dans un pays d'Afrique de l'Ouest, la vie à l'école dans un pays d'Amérique du Sud. Quelques universitaires ont également mentionné la Commission Européenne (n=4) parmi ces commanditaires de niveau international. Ces derniers déclarent alors essentiellement avoir réalisé des évaluations<sup>35</sup> de projets dans le cadre des programmes

---

<sup>33</sup> La diversité et l'hétérogénéité des réponses à la question ouverte sur les domaines d'expertise et de formation non universitaire ne nous ont pas permis de réaliser de calculer les fréquences des thèmes abordés. Nous ne précisons donc que les effectifs les plus importants des différents thèmes cités.

<sup>34</sup> L'un de ces enseignants-chercheurs a de plus précisé sa mise à disposition complète de l'UNESCO pour une fonction de coordination internationale en matière de politique et de recherche en formation.

<sup>35</sup> L'une des réponses décrit également une activité d'expertise et de conseil sur la mise en place de réformes de l'enseignement supérieur dans le cadre du processus intégrateur de Bologne. Sur un plan international, un enseignant-chercheur semble également avoir été sollicité pour évaluer des projets d'équipes de recherche québécoises (de même qu'à un niveau national).

d'action de l'Union Européenne tels que le programme de mobilité transeuropéenne pour l'enseignement supérieur (Tempus), le programme d'action communautaire dans le domaine de la formation professionnelle (Leonardo) et le programme de coopération sur l'éducation (Socrates).

Dans une moindre mesure, certains enseignants-chercheurs ont également identifié des commanditaires nationaux de recherches et d'expertises concernant les politiques et l'action publiques. Il s'agit généralement de la conduite d'évaluations de dispositifs d'éducation ou de formation commanditées par le Ministère de l'Éducation Nationale ou plus fréquemment par l'un de ses services déconcentrés. Ainsi, quelques universitaires réalisent des expertises d'innovations pédagogiques sous la responsabilité des Rectorats dans certaines Académies ou font partie des « experts Zones d'Éducation Prioritaire » auprès d'une Inspection Académique. Le Ministère du Travail est également cité une fois comme commanditaire d'une expertise au sujet des référentiels de compétences des emplois de « Formateur » et de « Responsable de Formation » tandis que l'une des réponses cite le Ministère des Affaires Étrangères sans apporter de précisions sur la nature de l'intervention réalisée.

Enfin, moins d'une dizaine de réponses indiquent des collaborations avec des collectivités territoriales. Ainsi, deux enseignants-chercheurs ont répondu à des commandes issues de Conseils Régionaux d'une part pour l'évaluation d'une politique de formation des jeunes chômeurs et d'autre part pour évaluer la qualité de l'alternance (en lien également avec les services régionaux du Ministère du Travail). De plus, deux universitaires ont mené des expertises en matière de politiques éducatives territoriales financées par des communautés de communes.

### **6.1.3.3 La contribution aux formations des personnels de l'Éducation Nationale, de la santé et du travail social**

En matière de **formations professionnelles dispensées hors universités, les activités des enseignants-chercheurs s'inscrivent principalement dans les formations des personnels de l'Éducation Nationale** (n=15). Il convient toutefois de signaler qu'un certain nombre de réponses (n=4) n'évoquent que le thème (formation économique et sociale) ou le contexte d'intervention (organismes de formation) sans plus de précision. Ces formations visent avant tout la formation initiale et continue des enseignants<sup>36</sup>, des conseillers pédagogiques, des

---

<sup>36</sup> De nombreux enseignants-chercheurs ont par conséquent mentionné les Services Académiques de la Formation Continue (SAFCO) comme commanditaires. Enfin deux universitaires ont contribué à la formation et à la professionnalisation des acteurs de l'apprentissage (maîtres d'apprentissage).

formateurs d'enseignants, des directeurs d'établissements. Plus largement, certains universitaires réalisent des formations sur des thèmes tels que les politiques et l'ingénierie de la formation, la posture de conseil dans le cadre des organismes relevant du Ministère de l'Éducation Nationale tels que les Groupements d'Établissements (GRETA) ou l'École Supérieure de l'Éducation Nationale (ESEN).

Toutefois, les travaux de recherche des universitaires de Sciences de l'éducation les conduisent également à intervenir dans les formations du travail social, de l'animation, de la santé<sup>37</sup> et plus rarement (n=2) dans les formations continues des bibliothécaires dépendant du Ministère de la Culture. De même, deux enseignants-chercheurs précisent avoir contribué à des formations qui dépendent d'administrations régionales des services pénitentiaires notamment en matières de supervision et d'analyse des pratiques professionnelles.

Quelques enseignants-chercheurs ont également identifié le monde associatif (e.g. associations d'éducation citoyenne et populaire) comme destinataire privilégié de leurs activités de valorisation sociale sans préciser la nature de leur intervention. Il convient toutefois de souligner que cette forme de valorisation semble proche d'un engagement associatif pour certains puisqu'ils peuvent être membres de conseils scientifiques de plusieurs associations ou qu'ils participent à l'organisation de manifestations associatives sur des thèmes proches de leurs recherches. Enfin, peu d'organisations professionnelles sont citées comme partenaires effectifs (e.g. Conseil International des Infirmières, associations professionnelles de l'enseignement).

#### **6.1.3.4 Des points de vue nuancés sur la valorisation sociale de la recherche**

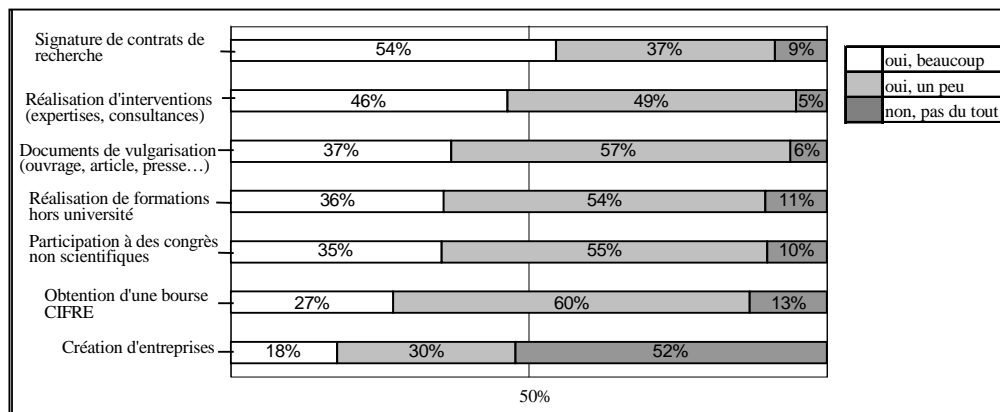
En regard de leur vocation à contribuer à l'amélioration des modes d'intelligibilité des acteurs et à l'optimisation de leurs conduites opératoires sociales ou professionnelles, nous avons défini les pratiques de valorisation sociale comme potentiellement génératrices d'une reconnaissance de la double valeur cognitive et pragmatique de la science du point de vue des

---

<sup>37</sup> Ainsi, trois universitaires ont déclaré des activités de formation initiale des éducateurs spécialisées en matière de méthodologies scientifiques (sociologie clinique et approches biographiques) et au sujet de leurs thématiques de recherche (relations avec les familles, intégration des personnes en difficultés sociales et professionnelles). Dans le champ de l'animation, l'une des réponses indique une collaboration avec les services déconcentrés du Ministère de la Jeunesse et des Sports dans le cadre Diplôme d'État relatif aux Fonctions d'Animateur (DEFA) tandis qu'un autre accompagne un groupe de professionnels d'une ludothèque. Enfin, trois enseignants-chercheurs semblent intervenir dans le cadre des formations initiales et continues des professions de la santé, qu'ils s'agissent de la formation des formateurs et des directeurs de mémoires ou des stagiaires eux-mêmes. Des partenariats réguliers seraient donc institués en particulier avec des Instituts de Formation en Soins Infirmiers (IFSI) et des Instituts de Formation des Cadres de Santé (IFCS) et plus rarement avec d'autres organismes de formation de soignants (e.g. Institut de Formation en Masso-Kinésithérapie).

destinataires des produits de restitution des travaux (rapports, conseils, formations). Dans cette perspective, une section de notre questionnaire sollicitait les enseignants-chercheurs pour qu'ils se prononcent sur la propension des différents dispositifs de diffusion externe cités ci-dessus à engendrer cette forme de reconnaissance. Les résultats sont présentés dans la figure 10 ci-dessous.

Figure 10. La propension des dispositifs de valorisation sociale à générer une reconnaissance des travaux dans le champ social



Seule la création d'entreprises n'est pas considérée comme un vecteur de reconnaissance des travaux de recherche dans le champ social par une majorité d'enseignants-chercheurs (52% d'avis négatifs). Il n'en reste pas moins que 48% des universitaires pensent au contraire que la création d'une entreprise peut conduire à une valorisation sociale des travaux, même limitée. Ce dernier pourcentage nous semble donc relativement élevé dans la mesure où les idées de commercialisation et de rapports avec le monde économique correspondent *a priori* peu au registre de valeurs académiques. De plus, si tous les autres dispositifs reçoivent un avis majoritairement positif, on peut remarquer que la signature de contrats de recherche est l'unique modalité pour laquelle le jugement nettement positif (54%) est supérieur au jugement positif modéré (37%). De même, la vulgarisation scientifique est l'objet d'un jugement de valeur modérée bien qu'elle soit pratiquée par une majorité d'universitaires (cf. figure 8). Cette pondération souligne donc que **la légitimité et la valeur des interactions sciences-sociétés et donc plus largement du rôle de la recherche universitaire restent des objets de débat tant dans la communauté scientifique que dans le champ social.**

L'un des termes de ces débats concerne d'ailleurs des questions financières. En effet, les pratiques de valorisation sociale et notamment la signature de contrats de recherche ou la réalisation de formation hors du champ universitaire peuvent constituer des sources de

financement non négligeables dans un contexte universitaire qui se caractérise par la relative faiblesse des dotations publiques récurrentes de la recherche. Ainsi, la valorisation sociale pourrait permettre aux unités de recherche d'avoir des marges de manœuvre supplémentaires pour réaliser des opérations de recherche, investir dans du matériel, créer des liens intellectuels au moyen d'une mobilité accrue des chercheurs.

Or, les résultats montrent effectivement qu'à peine 10% des répondants pensent que les pratiques de valorisation sociale ne sont pas liées à des enjeux financiers (cf. annexe 47). Ces résultats tendraient donc à montrer que ce n'est pas seulement la question de la transaction financière qui explique la moindre importance conférée par les enseignants-chercheurs aux relations recherche-entreprises que nous avons observée (cf. figure 9 supra) mais plutôt l'idée que des travaux de recherche en éducation devraient d'abord servir des intérêts publics plutôt que des intérêts privés. Toutefois, il nous a paru très intéressant de préciser les liens entre ces points de vue sur les pratiques de valorisation sociale et leur mise en œuvre.

#### **6.1.3.5 Des activités de valorisation sociale servies par une opinion favorable et des expériences en la matière**

Le tableau 17 présenté infra montre en effet que les utilisateurs de tel ou tel dispositif de valorisation sociale tendent à avoir un point de vue plus fréquemment positif sur la propension de ces outils à générer une forme de reconnaissance que la distribution moyenne. Dans cette logique, le fait d'utiliser un outil de valorisation sociale serait également lié au fait d'avoir un point de vue moins fréquemment mitigé ou négatif à l'égard de la reconnaissance sociale qu'il génère que la moyenne.

Tableau 17. Le point de vue<sup>38</sup> des universitaires utilisateurs des dispositifs de valorisation sociale sur ces dispositifs

Dispositifs utilisés	Possibilité de valoriser socialement les travaux de recherche		
	Oui, beaucoup	Oui, un peu	Non, pas du tout
Congrès non scientifiques	+8 <sup>39</sup>	-4	-3
Documents de vulgarisation	+6	-2	-1 <sup>40</sup>
Contrats de recherche	+4	-1	-1
Réalisation d'interventions	+3	-2	
Formations hors université	+3	-2	
Création d'entreprises	+1		
Obtention bourses CIFRE			

Voir les tableaux complets : annexe 48.

Bien que la taille des effectifs concernés impose une prudence certaine quant à la portée de nos conclusions, les résultats tendent néanmoins à souligner que les pratiques de valorisation, notamment sociale, ne sont pas indépendantes des jugements de valeur des enseignants-chercheurs en particulier pour la participation à des congrès non scientifiques, la vulgarisation et la signature de contrats de recherche. Toutefois, ces résultats ne permettent pas de préciser si les universitaires tendent à valoriser les pratiques qu'ils mettent en œuvre ou à mettre en œuvre les pratiques auxquelles ils attribuent de la valeur. Pour autant, étant donné que les pratiques de valorisation sociale ne relèvent ni des obligations de service telles que l'enseignement ni des « exigences » professionnelles couramment admises telles que les publications scientifiques, nous pouvons tout de même penser que leur mise en œuvre est plutôt due au fait de les considérer comme des sources potentielles de reconnaissance. Ceci tendrait à montrer que **la propension à mener des pratiques de diffusion externe des travaux de recherche est liée avec les perceptions qu'ont les enseignants-chercheurs de la place de ces pratiques dans les systèmes de valeurs tant académiques que sociétaux.**

Nous avons également testé le lien entre l'utilisation croisée des cinq moyens de diffusion sociale les plus courants : vulgarisation, interventions, formations hors université, congrès non scientifiques, contrats de recherche. Les résultats exposés dans le tableau 18 infra montrent que le fait d'avoir utilisé l'un ou l'autre de ces outils est systématiquement lié positivement avec l'utilisation d'un autre dispositif.

<sup>38</sup> Les valeurs du tableau sont les écarts aux effectifs théoriques. Pour faciliter la lecture du tableau, seules les réponses positives quant à l'utilisation des outils de valorisation sociale ont été conservées.

<sup>39</sup> La dépendance est très significative. Chi2 = 14,16, ddl = 2, 1-p = 99,92%.

<sup>40</sup> La dépendance est significative. Chi2 = 8,85, ddl = 2, 1-p = 98,80%. Attention, 2 (33.3%) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du Chi2 ne sont pas réellement applicables.

Tableau 18. L'utilisation croisée des dispositifs de valorisation sociale

	Documents de vulgarisation	Réalisation d'interventions	Formations hors université	Congrès non scientifiques	Contrats de recherche
Documents de vulgarisation		+5 <sup>41</sup>	+3	+7 <sup>42</sup>	+4
Réalisation d'interventions	+5		+7 <sup>43</sup>	+5	+4
Formations hors université	+3	+7		+1	+2
Congrès non scientifiques	+7	+5	+1		+1
Contrats de recherche	+4	+4	+2	+1	

Voir les tableaux complets : annexe 49.

L'ensemble des croisements montre en effet que les enseignants-chercheurs qui déclarent avoir utilisé l'un des dispositifs déclarent également une utilisation plus fréquente que la moyenne de l'échantillon d'un autre dispositif. Ces liens semblent particulièrement significatifs dans le cas de la réalisation d'interventions dans le champ social associée à la production de documents de vulgarisation et à l'offre de formations externes ainsi que pour la vulgarisation adjointe à la participation à des congrès non scientifiques.

A l'instar de l'analyse des pratiques de valorisation engendrant des plus-values scientifiques et pédagogiques, cette caractéristique montrerait que les outils engendrant une potentielle forme de reconnaissance sociale sont relativement plus exploités par un groupe d'enseignants-chercheurs spécifiques que par les autres membres du corps professionnel. Or, cette propriété de cumulativité nous semble particulièrement intéressante à mettre en perspective avec le fait que la valorisation sociale, comme les valorisations scientifique et pédagogique, n'est pas sans lien avec l'ancienneté professionnelle.

### 6.1.3.6 Des pratiques de valorisation sociale liées à l'expérience professionnelle universitaire

Ainsi, l'analyse de l'utilisation des principaux outils de valorisation sociale en fonction de l'ancienneté professionnelle montre que les enseignants-chercheurs ayant moins de onze ans d'ancienneté déclarent des fréquences de diffusion de documents de vulgarisation et de participation à des congrès non scientifiques un peu supérieures à la moyenne de l'échantillon et des réalisations de formation, d'interventions et de contrats de recherche moins fréquentes que la moyenne de l'échantillon (cf. annexe 50).

<sup>41</sup> La dépendance est significative. Chi2 = 4,25, ddl = 1, 1-p = 96,07%.

<sup>42</sup> La dépendance est très significative. Chi2 = 8,41, ddl = 1, 1-p = 99,63%.

<sup>43</sup> La dépendance est très significative. Chi2 = 8,03, ddl = 1, 1-p = 99,54%.

À l'inverse, sur la même période de 2002 à 2006, les universitaires ayant onze ans et plus d'ancienneté semblent plutôt s'investir plus fréquemment dans l'offre de formations non universitaires, la réalisation d'interventions (expertises, consultances) ou la convention de contrats de recherche. Ces différences peuvent tout d'abord s'expliquer par le principe des avantages cumulés qui conduit les commanditaires d'opérations à privilégier les enseignants-chercheurs ayant déjà une expérience en la matière, expérience qui croît avec l'ancienneté. Au contraire, la diffusion de documents de vulgarisation ou la participation à des congrès non scientifiques nécessiteraient moins d'exigences de ce point de vue-là. Cette caractéristique pourrait aussi être redoublée par le fait que la possibilité d'interagir avec le champ social serait facilitée par la légitimité professionnelle acquise dans le champ scientifique.

Les résultats d'une analyse croisée supplémentaire exposée à l'annexe 51, montrent en effet que les enseignants-chercheurs ayant l'ancienneté la plus élevée tendent à déclarer plus souvent des interactions avec des commanditaires d'expertises ou de formations que les universitaires les plus récemment recrutés. Nous pouvons également remarquer que ce lien est particulièrement significatif dans le cas des commandes issues de l'Union Européenne alors qu'il l'est peu concernant les associations.

Ces résultats peuvent donc également laisser penser que l'ancienneté a un effet positif sur les pratiques de valorisation sociale dans la mesure où le statut de professeur (qui est corrélé à l'ancienneté) offre plus de possibilité d'actions pour négocier des interventions avec des commanditaires, signer des contrats ou intégrer des doctorants dans la réalisation d'enquêtes. Toutefois, au-delà de ces avantages qui se cumulent (expériences, statut, légitimité), nous pensons également que le rôle de l'ancienneté s'exerce au niveau du développement des compétences professionnelles que requiert la mise en œuvre des pratiques de valorisation sociale. En effet, il nous semble que **l'expérience acquise en matière d'interactions avec le champ social conduit à développer des compétences particulières notamment sociales et interactionnelles afin de construire des réseaux et des liens institutionnels et y jouer le rôle de représentant d'une équipe ou d'un courant de recherche**. Mais ces expériences favorisent également le déploiement d'une forme d'expertise technique qui va de la connaissance des politiques et des dispositifs à la capacité de négocier des budgets de projets de recherche, ensemble de compétences qui permettent d'évoluer dans les milieux institutionnels.

Nous pouvons d'ailleurs souligner qu'il existe un lien positif entre le fait d'avoir exercé



une ou plusieurs responsabilités institutionnelles et l'utilisation des principaux dispositifs de valorisation sociale. Les tris-croisés mettent en évidence que les enseignants-chercheurs ayant exercé des responsabilités parmi les plus courantes tendent également à déclarer des pratiques de valorisation sociale plus fréquentes que la moyenne bien que ce lien ne soit pas toujours significatif au sens du Chi2 (cf. annexe 52). Les responsabilités professionnelles qui semblent les plus fortement associées à la mise en œuvre de la diffusion sociale sous forme de contrats de recherche, d'interventions ou de vulgarisation sont la direction d'une unité ou d'une composante de recherche mais aussi la direction d'une UFR ou d'un département universitaire. Nous pouvons donc nous demander s'il y a une relation entre les compétences développées par certains enseignants-chercheurs dans les activités gestionnaires et managériales des équipes de recherche et des dispositifs pédagogiques au cours de leur parcours professionnel avec les compétences requises par les pratiques de valorisation sociale concernant notamment le travail en partenariat, l'élaboration et l'animation de projets, la demande de subventions. C'est ce que nous verrons plus particulièrement dans l'analyse de contenu nos entretiens de recherche (voir la partie 6.2).

**Les analyses précédentes montrent que, d'une manière générale, les trois modes de valorisation scientifique, sociale et pédagogique sont fortement investis par les enseignants-chercheurs, bien que la possibilité d'obtenir une reconnaissance sociale des travaux semble plus limitée.** Ainsi, cette opération de description fine des données d'enquête constitue un faisceau d'indices congruents qui semble confirmer<sup>44</sup> notre hypothèse d'existence de trois modes différents de valorisation de la recherche en Sciences de l'éducation (nous y reviendrons dans le chapitre 7. ). Toutefois, notre démarche de recherche comporte également une phase de vérification de l'hypothèse générale affirmant l'existence d'une relation entre la configuration de ces pratiques de valorisation, les modalités du développement professionnel universitaire et les démarches d'évaluation propres au champ scientifique. Dans la perspective de cette étape de validation exposée dans la partie 6.2 de la thèse, les deux chapitres suivants visent à décrire et à rendre compte de deux séries d'études empiriques des interactions entre ces trois composantes de notre hypothèse. Nous présentons auparavant une synthèse des investigations réalisées sur les trois modes de valorisation scientifique, pédagogique et sociale de la recherche en Sciences de l'éducation.

---

<sup>44</sup> La mise à l'épreuve des hypothèses d'existence repose sur leur confirmation par une opération de description empirique des phénomènes à l'œuvre, à la différence des hypothèses générales dont la vérification repose plutôt sur leur falsification dans une stricte logique poppérienne (Matalon, 1988).

## Synthèse 1 : les trois modes de valorisation

### → Des constats empiriques sur les pratiques de valorisation :

- La formalisation et la communication des travaux de recherche des enseignants-chercheurs de Sciences de l'Éducation renvoient à trois modes de valorisation scientifique, pédagogique et sociale.
- Les pairs sont considérés comme les principaux destinataires des pratiques de diffusion, mais la valeur des dispositifs de valorisation scientifique est hétérogène (articles, ouvrages, colloques).
- L'utilisation pédagogique des travaux de recherche est croissante à partir du second cycle de telle sorte que l'accompagnement des travaux d'étudiants constitue la principale activité de recherche de certains universitaires.
- Les dispositifs de valorisation sociale (vulgarisation, interventions, formations) sont largement utilisés auprès des professionnels de l'éducation, du monde associatif et des pouvoirs publics mais la légitimité des interactions science-société est mitigée.

### → Des éléments interprétatifs sur les caractéristiques de la valorisation :

- Le processus de valorisation scientifique est inscrit dans des activités collectives de réseaux scientifiques et d'instances évaluatives du champ universitaire, productrices de reconnaissance des pairs.
- Les pratiques de valorisation sociales varient en fonction des conceptions qu'ont les universitaires du rôle de la recherche en éducation et de ses modes de valorisation.
- L'organisation des pratiques de valorisation varie selon les contextes universitaires et scientifiques d'exercice (taille des départements universitaires, taille des équipes de recherche).
- Chacun des trois modes de valorisation est cumulatif : la mise en œuvre d'un mode de valorisation renforce la possibilité de renouveler cette pratique.
- L'ancienneté et l'expérience professionnelles des enseignants-chercheurs ont des effets positifs sur la fréquence des trois modes de valorisation de la recherche (augmentation de la légitimité, consolidation des compétences).

### ⇒ Des éléments de discussion :

- Le développement des évaluations externes à la communauté de pairs favorise-t-il la diversification des modes de valorisation de la recherche en Sciences de l'éducation ?
- Existe-il des entrecroisements entre les trois modes de valorisation chez certains enseignants-chercheurs ?
- La complexification des activités de responsabilité interne aux universités a-t-elle un effet sur les pratiques de recherche et de valorisation des enseignants-chercheurs ?
- La diversité des pratiques de valorisation renvoie-t-elle à une diversité des conceptions du métier d'enseignant-chercheur et des visées professionnelles ?
- La mise en œuvre de certaines pratiques de valorisation entraîne-t-elle le développement de savoir-faire professionnels spécifiques ?

#### **6.1.4. Les pratiques de valorisation et les visées professionnelles des universitaires**

La suite de notre démarche d'analyse des données de l'enquête par questionnaire vise à établir les bases de notre étape de validation de l'hypothèse générale en étudiant les relations entre les pratiques de valorisation, les figures de développement professionnel des universitaires et les processus évaluatifs caractérisant le champ scientifique. Nous nous intéresserons tout d'abord aux perspectives professionnelles des universitaires de notre échantillon, puis aux liens entre les statuts professionnels et les points de vue sur la valorisation de la recherche et enfin aux rapports entre les pratiques combinées de valorisation et les visées professionnelles exprimées.

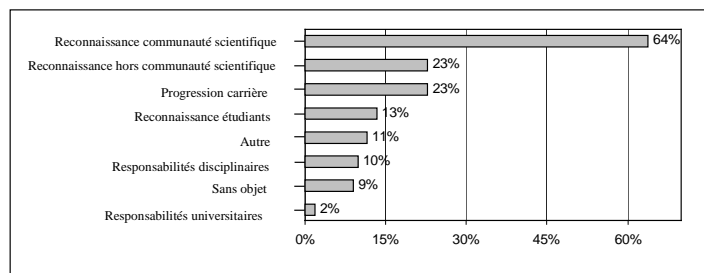
##### **6.1.4.1 L'articulation de visées professionnelles internes et externes au champ universitaire**

L'analyse des résultats exposés par la figure 11 infra montre que parmi une liste d'objectifs professionnels, l'obtention d'une plus forte reconnaissance professionnelle de la part des membres de la communauté scientifique est partagée par une majorité d'enseignants-chercheurs (64%). L'importance de cette fréquence semble effectivement mettre en évidence la force des systèmes de valeurs et des processus évaluatifs internes. Toutefois, il convient également de noter que la perspective d'une plus forte reconnaissance externe est, quoique largement moins commune (23%), évoquée aussi fréquemment que la progression de carrière et plus couramment que l'accession à des responsabilités dans les instances disciplinaires (10%) ou universitaires (2%). La faiblesse de ces deux dernières fréquences tend d'ailleurs à souligner le moindre attrait professionnel représenté par l'exercice de ces responsabilités bien que nous ayons montré le fort investissement de l'échantillon en la matière. Enfin, l'un des enseignants-chercheurs a également précisé que son objectif essentiel serait de « *pouvoir exercer sereinement (avec un minimum de moyens) (son) métier (...) sans forcément toujours chercher plus.* »<sup>1</sup> (maître de conférences, femme, n°59).

---

<sup>1</sup> Les citations écrites en italique, entre guillemets et dont la trame de fond est grisée sont extraites des réponses recueillies au cours de notre enquête par questionnaire. Nous les utilisons ici pour illustrer empiriquement notre propos. Les indications qui sont placées à la suite des citations permettent de caractériser les enseignants-chercheurs concernés.

Figure 11 : Les principaux objectifs professionnels des enseignants-chercheurs de Sciences de l'éducation



Si le champ universitaire se caractérise par le poids des principes organisateurs endogènes en termes de pratiques, de compétences et de valeurs, les résultats obtenus tendent également à mettre en évidence une forme de visées externalistes dans le champ disciplinaire des Sciences de l'éducation. Ainsi, si l'on ne prend en compte que les observations qui déclarent poursuivre deux objectifs professionnels majeurs (près de 60% des réponses totales), on note que **la plus haute fréquence obtenue par ces perspectives combinées concerne la poursuite d'une double reconnaissance professionnelle interne et externe à la communauté scientifique (30%)** (cf. annexe 53). L'accession à une plus forte reconnaissance de la part des pairs et des étudiants constitue par ailleurs un objectif professionnel de 17% de ces « doubles objectifs ».

Il nous semble important de souligner que l'expectation d'une reconnaissance scientifique accrue est plus souvent associée à l'obtention d'une reconnaissance externe (30%) qu'à un objectif de progression de carrière (22%). Ce qui tendrait à nuancer l'idée selon laquelle l'importance professionnelle attribuée à la poursuite de la reconnaissance des pairs au travers de la valorisation scientifique est principalement causée par le mode de promotion des enseignants-chercheurs (Bessières, 2006). Toutefois, et avant de revenir plus précisément sur ce dernier point, nous allons mettre en évidence la manière dont les pratiques de valorisation contribuent à la réalisation de ces objectifs professionnels.

#### 6.1.4.2 Une contribution des modes de valorisation différenciée selon le statut professionnel

Les croisements que nous avons réalisés (cf. tableau 19 infra) soulignent en toute logique que la valorisation de type scientifique contribue le plus à la mise en œuvre des perspectives les plus internes au champ professionnel (reconnaissance des pairs, responsabilités disciplinaires et progression de carrière). A l'inverse, la valorisation sociale a une valeur faible quant à la réalisation de ces objectifs internes mais contribue fortement à une visée

externaliste (reconnaissance dans le champ social).

Tableau 19. La contribution<sup>2</sup> des modes de valorisation aux objectifs professionnels

	Valorisation scientifique	Valorisation sociale	Valorisation pédagogique
<b>Obtenir une plus forte reconnaissance dans la communauté scientifique</b>	+	-	
<b>Avoir des responsabilités plus fortes au sein de la discipline</b>	+	-	
<b>Progresser dans la carrière</b>	+		-
<b>Obtenir une plus forte reconnaissance hors de la communauté scientifique</b>		+	-
<b>Exercer des responsabilités plus fortes au sein de l'université</b>		-	+
<b>Accéder à une plus forte reconnaissance des étudiants</b>		-	+

Voir les tableaux complets : annexe 54.

Enfin, il est intéressant de souligner que la valorisation pédagogique semble plutôt contribuer à des objectifs professionnels liés à l'établissement universitaire puisqu'elle est positivement associée à l'exercice de responsabilités locales et à la reconnaissance des étudiants et négativement liée à la progression de carrière et à la reconnaissance externe. La valorisation sociale semble constituer le mode de valorisation contribuant le plus rarement au développement professionnel universitaire. Il faut cependant souligner que ce mode de valorisation est positivement lié à l'obtention d'une reconnaissance externe et que cet objectif professionnel est, comme nous l'avons écrit plus haut, le second en termes de fréquence observée dans notre échantillon. À l'inverse, la valorisation scientifique semble contribuer au plus grand nombre de perspectives professionnelles et aux objectifs endogènes dont on a montré l'importance dans la professionnalité universitaire.

Il faut cependant souligner que l'estimation de la contribution des différents modes de valorisation n'est pas sans lien avec le statut professionnel des enseignants-chercheurs. Ainsi, l'analyse des tableaux exposés à l'annexe 55, montre que les prises de position des maîtres de conférences sont toujours opposées à celles des professeurs et des maîtres de conférences habilités réunis. Par exemple, les maîtres de conférences tendent à classer au premier rang la valorisation pédagogique en vue d'obtenir la reconnaissance des pairs ou l'exercice de responsabilités disciplinaires accrues plus fréquemment que la moyenne de l'échantillon, tandis que les professeurs et habilités mettent plutôt en exergue la valorisation scientifique. A

<sup>2</sup> Pour construire les valeurs du tableau : nous avons fait la somme des rangs de classement des trois modes de valorisation pour chaque objectif professionnel. Nous avons ensuite calculé le poids relatif du classement de chaque mode de valorisation. Le signe plus (moins) indique que le mode de valorisation contribue fortement (faiblement) à la somme des rangs attribués (voir les tableaux complets annexe 54).

l'inverse, les maîtres de conférences tendent à ne pas mettre en exergue la valorisation pédagogique pour obtenir la reconnaissance des étudiants contrairement à la majorité de notre échantillon. Cette distinction des réponses des maîtres de conférences par rapport à celles de l'échantillon semble donc renvoyer à l'expression de points de vue moins « conventionnels » et moins centrés sur l'endoproduction scientifique.

Cette différenciation des jugements pourrait tout d'abord s'expliquer par le fait que pour les maîtres de conférences entrant dans la carrière, les activités de mise en place de leur service d'enseignement et de production concrète de leurs cours sont particulièrement lourdes et entraînent une valorisation des pratiques pédagogiques. Plus généralement, **nous pensons qu'en regard de cet investissement pédagogique, ces points de vue différenciés rendent compte d'une forme de tension à l'égard d'un système de régulation professionnelle qui prend essentiellement en compte les pratiques de valorisation scientifique** : « *Car ils sont uniquement évalués sur cet aspect là et non sur leur implication administrative ou leur investissement dans le domaine de l'enseignement* » (maître de conférences, homme, n°89). Nous y reviendrons dans le chapitre 6.1.5. Auparavant, nous allons nous intéresser aux liens existant entre les perspectives et la situation professionnelles des enseignants-chercheurs d'une part, et leurs pratiques déclarées de valorisation de leurs travaux d'autre part.

#### **6.1.4.3 L'approche des pratiques combinées de valorisation au regard des perspectives professionnelles**

L'objectif de cette partie est de mieux comprendre les interactions entre les trois modes de valorisation tout en prenant en considération les visées professionnelles des universitaires. Pour ce faire nous allons réaliser des croisements entre les typologies de pratiques en interprétant les résultats de la classification descendante opérée sur le sous-corpus questionnaire par le logiciel Alceste (cf. 5.4.2). Ce traitement statistique a conduit à la production de cinq classes de réponses stables et homogènes (voir le dendrogramme de classification annexe 56.1.). Nous allons donc présenter successivement les interprétations relatives à ces cinq classes.

##### *6.1.4.3.1 La classe 1 : des opportunités de valorisation pédagogique et sociale*

La classe 1 obtenue par un traitement statistique de classification automatique des réponses au questionnaire représente 14% de la totalité de ce corpus, soit quinze questionnaires. L'analyse des variables significatives de cette première classe de réponse au questionnaire souligne que **les modes de valorisation sociale et pédagogique de la recherche sont**

**perçus comme contribuant plus fortement à la réalisation de différentes perspectives de développement professionnel que la valorisation scientifique** dans (cf. tableau 1, annexe 56.2, Tome II). De manière très significative par rapport au reste de l'échantillon, cette classe désigne ainsi les modes de valorisation pédagogique et sociale de la recherche comme les premiers vecteurs de reconnaissance des pairs et la valorisation scientifique comme un vecteur de reconnaissance professionnelle annexe (voir tableau 2, annexe 56.2).

De même, les résultats montrent que l'accession à des responsabilités disciplinaires passe d'abord par une valorisation pédagogique des travaux de recherche (voir tableau 3, annexe 56.2). Or, comme le soulignent les résultats de la classification automatique<sup>3</sup> il est intéressant d'observer que sur le plan des pratiques pédagogiques déclarées, aucun résultat ne permet de caractériser les activités d'enseignement de ces universitaires (absence d'homogénéité). De plus, le niveau de participation à des jurys de thèse entre 2002 et 2006<sup>4</sup> est ici comparable à la majorité des réponses de l'échantillon tandis qu'il n'y a pas d'unité d'enseignement qui ferait concrètement le lien entre les travaux de recherche et les activités pédagogiques<sup>5</sup>.

A l'instar de la valorisation pédagogique, les résultats de la classification soulignent que la valorisation sociale est positionnée comme le principal moyen de progression dans la carrière et la valorisation scientifique comme le moindre de ses moyens (cf. tableau 4, annexe 56.2). Ces résultats sont donc à l'opposé de ceux que nous avons obtenus pour l'échantillon de répondants (cf. chapitre 6.1.4.3).

Dans cette perspective, la poursuite d'une reconnaissance sociale des travaux de recherche est supposée possible au moyen des recherches contractuelles et par l'obtention de bourses CIFRE (cf. tableau 5, annexe 56.2). Toutefois, il convient d'observer que les pratiques déclarées de valorisation sociale des travaux de recherche ne semblent pas distinguer spécifiquement cette classe des autres classes de réponses, à l'instar de ce que nous avons écrit des pratiques de valorisation pédagogique. Ainsi, le grand public est déclaré comme un destinataire privilégié des travaux de recherche alors que le monde associatif<sup>6</sup> ne l'est pas (cf. tableaux 6 et 7, annexe 56.2).

---

<sup>3</sup> L'ensemble des profils des cinq classes de réponses au questionnaire est présenté à l'annexe 56.8. Les antiprofils de ces cinq classes sont exposés à l'annexe 56.9. L'antiprofil d'une classe est composé par les variables qui n'appartiennent significativement pas à cette classe.

<sup>4</sup> La variable « Participation à des jurys de thèse : de 1 à 4 » a un Chi2 d'association à la classe n°1 de 2,8 (cf. annexe 56.8).

<sup>5</sup> La forme « Lien recherche-formation au moyen d'une unité d'enseignement » a un Chi2 d'association à l'antiprofil de la classe n°1 de -2,4 (cf. annexe 56.9).

<sup>6</sup> De même, des pratiques d'expertise, de consultation ou de formation ont été mises en œuvre dans le cadre de commandes issues des chambres consulaires tandis que d'autres commanditaires ne sont significativement pas

De manière quelque peu paradoxale par rapport aux résultats de la classification détaillés précédemment et au point de vue observé au niveau de l'échantillon, cette classe de réponses au questionnaire rend compte de pratiques de valorisation scientifique considérées ici comme des outils essentiels pour obtenir une reconnaissance hors de l'université (cf. tableau 8, annexe 56.2). L'analyse des résultats de la classification exposés dans le tableau 9 de l'annexe 56.2 souligne que les pratiques de valorisation scientifique se caractérisent par des niveaux déclarés de communication dans des colloques et de chapitres d'ouvrages publiés comparables aux catégories modales enregistrées pour l'échantillon. Toutefois, le nombre d'articles publiés dans des revues scientifiques est inférieur au mode de l'échantillon.

De plus, l'analyse des résultats des traitements statistiques montre que les instances de régulation du corps professionnel (Conseil National des Universités, commissions de spécialistes) sont moins souvent considérées comme des moyens de valorisation scientifique des travaux de recherche dans cette classe que dans le reste des réponses<sup>7</sup>. De même, les activités de recherche de cette classe ne concernent significativement pas des activités d'élaboration et de pilotage de projets de recherche<sup>8</sup>. Il faut d'ailleurs noter que cette classe 1 regroupe les réponses les plus éloignées des sphères décisionnelles universitaires, disciplinaires et professionnelles. Il n'y a en effet aucune responsabilité professionnelle déclarée qui soit significative de cette classe. Plus encore, le tableau 10 de l'annexe 56.2 montre que la responsabilité d'un diplôme universitaire et d'une Unité de Formation et de Recherche (UFR), la participation à une Commission de Spécialistes ou au CNU ne sont significativement pas associées à cette classe de réponses.

L'analyse des résultats de la classification souligne que les variables illustratives sont caractéristiques de sujets épistémiques plutôt jeunes maîtres de conférences entrant dans la profession et non titulaires d'une Habilitation à Diriger des Recherches de Sciences de l'éducation (cf. tableaux 11 et 12, annexe 56.2). Ils exercent dans des départements universitaires et des équipes de recherche proches des extrêmes de leur distribution du point de vue de leur importance quantitative (les plus petites ou les plus grandes).

---

concernés par ces interventions sociales : collectivités locales, entreprises et organismes institutionnels. Cependant, l'analyse de contenu des entretiens de recherche que nous avons menés avec des enseignants-chercheurs appartenant à cette première classe montrera des interactions fréquentes avec ces acteurs sociaux (cf. le chapitre 6.2.1.1).

<sup>7</sup> La variable «Valorisation scientifique par les instances de régulation » a un Chi2 d'association à l'antiprofil de la classe n°1 de -3,6 (cf. annexe 56.9.).

<sup>8</sup> La variable «Activités de recherche : gestion de projets scientifiques » a un Chi2 d'association à l'antiprofil de la classe n°1 de -2,1 (cf. annexe 56.9.).



L'interprétation des résultats de la classification hiérarchique descendante nous conduit à établir par conséquent le tableau 20 ci-dessous afin de mettre en évidence les principales caractéristiques de cette classe n°1.

Tableau 20. La synthèse de l'analyse de la classe 1

<b>Dénomination de la classe</b>	La mise en évidence de l'opportunité des pratiques de valorisation pédagogique et sociale de la recherche.
<b>Les pratiques déclarées de valorisation</b>	Des pratiques de valorisation scientifique, pédagogique et sociale relativement peu prononcées.
<b>Le point de vue sur les pratiques de valorisation</b>	Des modes de valorisation pédagogique et sociale contribuant potentiellement à la réalisation du développement professionnel.
<b>Le statut et le contexte professionnels</b>	De jeunes Maîtres de Conférences entrant dans la profession d'enseignant-chercheur et « isolés » au sein d'équipes de très grandes tailles ou exerçant dans des équipes de très petites tailles.
<b>La situation professionnelle</b>	Une participation limitée aux instances décisionnelles scientifiques, universitaires et disciplinaires.

#### 6.1.4.3.2 La classe 2 : des pratiques de valorisation essentiellement scientifique

La classe 2 représente 13% de la totalité des questionnaires, soit quinze questionnaires. Cette classe est donc la moins importante sur un plan quantitatif. Les réponses spécifiques de cette seconde classe se distinguent du reste de l'échantillon par l'affirmation de la poursuite de trois objectifs professionnels majeurs entre 2002 et 2006 : la progression dans la carrière, l'exercice de responsabilités plus importantes au sein de la discipline et la poursuite d'une plus forte reconnaissance de la part des étudiants (cf. tableau 1, annexe 56.3). Les valeurs du Chi2 d'association de ces variables à la classe 2 soulignent néanmoins que ces visées professionnelles ne sont pas exclusivement attachées à cette classe de réponses.

Dans la logique du **point de vue internaliste du développement professionnel universitaire, c'est le mode de valorisation scientifique de la recherche qui apparaît comme une contribution majeure à la réalisation de ces différentes perspectives professionnelles** (cf. tableaux 2 et 3, annexe 56.3). A l'opposé, l'analyse des réponses montre que les pratiques de valorisation sociale et pédagogique sont considérées comme contribuant plus faiblement au développement professionnel. Or, les pratiques de valorisation scientifique de cette classe de questionnaires se singularisent par rapport au reste de l'échantillon par un haut niveau quantitatif de communication dans des colloques et de publication de chapitres d'ouvrages (cf. tableau 4, annexe 56.3). Les compétences professionnelles spécifiquement développées par la valorisation scientifique toucheraient ainsi à la connaissance des réseaux

de diffusion des informations académiques<sup>9</sup>. Nous y reviendrons plus largement lors de l'analyse de contenu thématique des entretiens de cette seconde classe de réponse dans la partie suivante.

De plus, les unités de recherche en Sciences de l'éducation et les éditions scientifiques apparaissent comme des instances contribuant à la poursuite de la reconnaissance des pairs tandis que les ouvrages scientifiques sont considérés comme rendant le mieux compte de l'avancée des travaux dans la discipline<sup>10</sup>. Il convient d'ailleurs de souligner que cette seconde classe de réponses n'est également pas définie par l'exercice de responsabilités professionnelles : la responsabilité d'une équipe de recherche et la participation au Conseil National des Universités ne sont ainsi pas associées à la classe 2 (cf. tableau 6, annexe 56.3).

Seule la poursuite de la reconnaissance étudiante passerait par une meilleure valorisation pédagogique des travaux de recherche des répondants (cf. tableau 7, annexe 56.3). Les activités d'enseignement des répondants appartenant à cette classe concernent essentiellement les niveaux Licence 3 et Master 1 et sont plus faibles aux niveaux supérieurs et inférieurs (cf. tableau 8, annexe 56.3). Il convient néanmoins de souligner que ces réponses traduisent un lien relativement distendu entre activités pédagogiques et activités de recherche. Ainsi, l'accompagnement des travaux des étudiants n'est significativement pas considéré comme relevant du travail de recherche tandis que les thèses produites en Sciences de l'éducation ne sont pas jugées comme rendant compte du développement des travaux de la discipline<sup>11</sup>.

La reconnaissance étudiante procéderait également, mais moins nettement, d'une valorisation sociale des travaux scientifiques (cf. tableau 7, annexe 56.3). Dans cette perspective, les réponses au questionnaire mettent en exergue les contrats de recherche, la vulgarisation, les interventions ainsi que les formations hors-université (cf. tableau 9, annexe 56.3). Les points de vue semblent toutefois mitigés : seule la vulgarisation permettrait nettement de valoriser des travaux dans le champ social. De plus, les réponses affirmant clairement que ces pratiques contribuent à valoriser socialement la recherche constituent des formes n'appartenant significativement pas à cette classe (cf. tableau 10, annexe 56.3). En ce qui concerne les pratiques de valorisation sociale déclarées, celles-ci touchent uniquement à la

---

<sup>9</sup> La variable « Développement de la compétence méthodologique réseaux scientifiques » a un Chi2 d'association à la seconde classe de 2,49 (cf. annexe 56.8).

<sup>10</sup> Voir le tableau 5 annexe 56.3. La variable « Les ouvrages scientifiques rendent compte de l'avancée des travaux de Sciences de l'éducation » a un Chi2 d'association à la classe 2 de 4,32 ( $p=0,0376$ ) (cf. annexe 56.8).

<sup>11</sup> Les Chi2 d'association à l'antiprofil de la classe 2 des variables « Le lien recherche-activités pédagogiques : assez fort » et « Les thèses rendent compte de l'avancée des travaux en Sciences de l'éducation » sont respectivement de -2,92 et de -2.26 (cf. annexe 56.9).

réalisation de recherches contractuelles. Toutefois, il convient de préciser que cette variable n'est pas significativement spécifique de cette seconde classe<sup>12</sup>. On note d'ailleurs que ces pratiques requièrent le développement de la connaissance des réseaux de diffusion des demandes sociales de recherche du point de vue des répondants<sup>13</sup>.

L'analyse des résultats de la classification souligne que les variables illustratives sont caractéristiques de sujets épistémiques comme étant des enseignants-chercheurs avec peu d'ancienneté et n'ayant généralement pas le statut de professeur<sup>14</sup>. L'interprétation du traitement statistique de classification hiérarchique descendante des réponses au questionnaire nous permet donc de mettre en évidence les principales caractéristiques de cette classe n°2 dans le tableau 21 infra.

Tableau 21. La synthèse de l'analyse de la classe 2

<b>Dénomination de la classe</b>	La mise en évidence de la valorisation scientifique en regard d'objectifs professionnels ascendants.
<b>Les pratiques déclarées de valorisation</b>	Des pratiques de valorisation scientifique quantitativement importantes, de valorisation sociale et pédagogique plus restreintes.
<b>Le point de vue sur les pratiques de valorisation</b>	La reconnaissance des pairs comme moyen de déployer une carrière professionnelle.
<b>Les perspectives professionnelles</b>	Des visées professionnelles affirmées de type académique.
<b>Le statut et la situation professionnels</b>	Des enseignants-chercheurs avec peu d'ancienneté et encore peu intégrés dans les instances du champ universitaire et disciplinaire.

#### 6.1.4.3.3 La classe 3 : le croisement des pratiques de valorisation scientifique et pédagogique

La classe 3 représente 19% du corpus de questionnaires, soit vingt questionnaires. L'analyse des réponses significativement rattachées à **cette troisième classe souligne que cette dernière se caractérise par l'importance accordée aux pratiques déclarées de valorisation pédagogique des travaux de recherche**. Le lien entre les travaux de recherche et les pratiques pédagogiques des répondants est ainsi significativement considéré comme très fort par les enseignants-chercheurs de cette classe (cf. tableau 1, annexe 56.4). Ce lien tend à se concrétiser notamment par les contenus enseignés, voire par l'élaboration d'une unité d'enseignement complète en lien avec les recherches menées par ces universitaires. Il procède

<sup>12</sup> La variable « Utilisation des contrats de recherche » a un Chi2 d'association à la classe de 2,75 (NS, p=0,09) (cf. les résultats de la classification automatique annexe 56.8).

<sup>13</sup> La variable « Développement de la compétence méthodologique réseaux demande sociale » a un Chi2 d'association à la seconde classe de 12,58 (p=0,0003) (cf. annexe 56.8).

<sup>14</sup> Les variables « Ancienneté inférieure à 11 ans » et « Statut Professeur » ont des chi2 d'association à l'antiprofil de la classe 2 respectifs de -5,1 et -2,11 (cf. annexe 56.9.).

également des rapports très étroits qui unissent les travaux des universitaires et ceux de leurs étudiants.

Comme le montre le tableau 2 (annexe 56.4), il convient de plus d'observer que ces derniers déclarent être très investis dans les niveaux d'enseignement Master 2 et Doctorat et de manière moindre en Licence 3, Master 1 et Formation Continue, voire faible en Licence 1 et 2. Ainsi, les répondants de la classe 3 soulignent qu'ils ont participé à plus de dix jurys de thèse entre 2002 et 2006<sup>15</sup>. Dans cette logique, le portrait-robot de cette classe souligne que les sujets épistémiques sont plutôt professeurs (voire infra). Cette classe se distingue d'ailleurs des précédentes dans la mesure où les répondants déclarent avoir exercé des responsabilités professionnelles telles que la direction d'une Unité de Formation et de Recherche, la responsabilité d'une équipe de recherche et de manière moins significative, la participation à une Commission de recrutement (cf. tableau 3, annexe 56.4). Or, comme nous l'avons montré dans le traitement descriptif des réponses au questionnaire, il existe un lien positif entre le degré d'investissement dans l'exercice de responsabilités internes au monde universitaire et le statut professionnel de professeur.

Toutefois, le nombre de communications tenues dans des colloques scientifiques et de chapitres d'ouvrages publiés est là aussi nettement supérieur à la majorité des répondants (cf. tableau 4, annexe 56.4). Plus spécifiquement, les répondants de la classe 3 déclarent avoir aussi publié un rapport scientifique durant la même période ce qui peut être mis en lien avec l'exercice de la direction d'une équipe de recherche. Cependant, il ne faut probablement pas surestimer l'investissement de ces universitaires dans des tâches administratives ou managériales. En effet, la variable renvoyant des pratiques de pilotage de projets de recherche appartient également à l'antiprofil de la classe 3<sup>16</sup>.

Dans la logique du statut et de la nature des activités que dénotent ces réponses spécifiques, l'analyse des résultats de la classification montre que les activités de recherche qui touchent plus particulièrement aux opérations empiriques (recueil de données d'enquête, analyse documentaire) ne sont spécifiquement pas rattachées à cette classe<sup>17</sup>. En raison des caractéristiques pédagogiques analysées précédemment, nous pensons que les activités scientifiques sont ici fortement liées au suivi des travaux de recherche des étudiants. Nous

---

<sup>15</sup> La variable « Participation à plus de dix jurys de thèse de 2002 à 2006 » a un Chi2 d'association à la classe de 10,32 (p=0,0013) (cf. annexe 56.8.).

<sup>16</sup> Les variables « Activités de diffusion des travaux de recherche » et à des tâches de pilotage de projets de recherche

<sup>17</sup> Les variables « Analyse documentaire » et « Recueil de données d'enquête » ont un Chi2 respectif d'association à l'antiprofil de la classe 3 de -3,49 et -5,46 (cf. annexe 56.8).

pouvons d'ailleurs souligner que cette classe de répondants se distingue par le fait de déclarer développer des compétences professionnelles spécifiques en valorisant pédagogiquement leurs travaux de recherche : il s'agit des compétences<sup>18</sup> liées à l'adaptation des contenus de recherche à enseigner aux étudiants et à l'organisation du suivi de leurs travaux.

Les formes caractéristiques de cette classe traduisent également un point de vue nettement positif concernant la possibilité d'obtenir une reconnaissance sociale de la recherche au moyen de pratiques de valorisation spécifique. Cela semble en accord avec le fait que les réponses des enseignants-chercheurs appartenant à cette classe mettent en exergue deux objectifs professionnels majeurs : l'obtention d'une plus grande reconnaissance hors de la communauté scientifique et à l'intérieure de celle-ci (cf. tableau 5, annexe 56.4). Ainsi, la réalisation de formations hors-université, la production de documents de vulgarisation, la participation à des congrès non scientifiques, la réalisation d'interventions de terrain ou la création d'entreprises sont perçues comme tout à fait vecteurs d'une reconnaissance de l'intérêt social des travaux de recherche (cf. tableau 6, annexe 56.4).

Il semble toutefois que cette classe de réponses se caractérise plus par l'expression de ces points de vue que par des pratiques déclarées de valorisation sociale. En effet, seuls les commanditaires de ces interventions et formations externes au système universitaire sont cités parmi les réponses typiques de la classe : les collectivités locales, les organismes institutionnels et les ministères ou leurs services déconcentrés (cf. tableau 7, annexe 56.4). A l'opposé, les variables renvoyant à des activités de diffusion des travaux de recherche en direction de publics cibles non universitaires appartiennent à l'antiprofil de cette classe<sup>19</sup>.

L'analyse des variables caractéristiques de cette classe montre que les sujets épistémiques de cette classe sont plutôt des professeurs titulaires d'une Habilitation à Diriger des Recherches. Ces sujets épistémiques sont plus jeunes que la moyenne des professeurs ayant participé à l'enquête (cf. tableau 8, annexe 56.4). Ils exercent dans des universités qui ne sont pas situées en Île-de-France et au sein d'équipes de recherche de taille plutôt importante (entre 16 et 25 enseignants-chercheurs). Leur ancienneté professionnelle dans le système universitaire est supérieure à onze années. Nous avons donc synthétisé les principales

---

<sup>18</sup> Les compétences liées à l'adaptation des contenus de recherche à enseigner aux étudiants ont un Chi2 d'association à la classe 3 de 4,18 ( $p=0,0409$ ) et celles liées à l'organisation du suivi de leurs travaux un Chi2 de 3,09 ( $p=0,07$ ) (cf. annexe 56.8).

<sup>19</sup> La variable « Activités de diffusion de travaux vers des publics cibles » a un Chi2 d'association à l'antiprofil de la classe 3 de -2,56 (cf. annexe 56.9).

caractéristiques de cette interprétation des résultats de la classification hiérarchique de la classe 3 dans le tableau 22 ci-dessous.

Tableau 22. La synthèse de l'analyse de la classe 3

<b>Dénomination de la classe</b>	De jeunes professeurs qui mettent en exergue l'importance des pratiques d'accompagnement des travaux des doctorants.
<b>Les pratiques déclarées de valorisation</b>	La valorisation pédagogique comme activité professionnelle majeure. Des pratiques de valorisation scientifique importantes.
<b>Le point de vue sur les pratiques de valorisation</b>	Des travaux de recherche dont il est possible d'obtenir une reconnaissance sociale mais peu de pratiques effectives en ce sens.
<b>Les perspectives professionnelles</b>	Des objectifs professionnels visant l'obtention d'une reconnaissance interne et externe au champ universitaire.
<b>Le statut et la situation professionnels</b>	Des jeunes professeurs exerçant dans des universités de régions et des unités de recherche de taille relativement importante.

#### 6.1.4.3.4 *La classe 4 : la combinaison des modes de valorisation sociale et scientifique*

La classe 4 regroupe 22 questionnaires soit 21% du corpus de questionnaires. L'interprétation des réponses significativement rattachées à cette quatrième classe souligne que celle-ci se caractérise par des pratiques de valorisation scientifique quantitativement un peu supérieure au niveau moyen de notre échantillon durant la période considérée. Ainsi, le nombre de communications dans des colloques et d'articles publiés dans des revues destinées aux pairs est ici relativement plus important que dans les autres classes (cf. tableau 1, annexe 56.5). De plus, les résultats mettent en évidence le point de vue positif de ces universitaires quant à l'action des réseaux et des associations de chercheurs pour la valorisation scientifique des travaux de recherche<sup>20</sup>. À l'inverse, les unités de recherche en Sciences de l'éducation ne sont pas ici considérées comme des instances contribuant à cette valorisation<sup>21</sup>. Dans la logique de ces résultats, les réponses significatives montrent que les compétences requises par la valorisation scientifique touchent logiquement au développement des partenariats scientifiques ainsi qu'à la connaissance des réseaux de diffusion des informations scientifiques<sup>22</sup>.

Pour autant, les résultats de la classification soulignent que **ces universitaires prennent également en considération l'impact social de leurs recherches**. Ainsi, ces derniers

<sup>20</sup> La variable « Valorisation scientifique par les réseaux et les associations de chercheurs » a un Chi2 d'association à la classe de 6,41 (p=0,013) (cf. annexe 56.8.).

<sup>21</sup> La variable « Valorisation scientifique par les unités de recherche » a un Chi2 d'association à l'antiprofil de la classe de -4,86 (cf. annexe 56.9).

<sup>22</sup> Les compétences liées au développement des partenariats scientifiques et à la connaissance des réseaux de diffusion des informations scientifiques ont un Chi2 d'association à la classe 4 de 7,07 (p=0,0078) (cf. annexe 56.8).

définissent le monde associatif comme un destinataire visé par la diffusion de leurs travaux (cf. tableau 2, annexe 56.4). Cette classe de répondants se distingue en effet de l'échantillon dans la mesure où deux formes relatives à l'utilisation d'outils de valorisation sociale de la recherche appartiennent à son profil type : la réalisation de formations hors universités et la mise en œuvre de recherches contractualisées (cf. tableau 3, annexe 56.4). Ces enseignants-chercheurs semblent en effet avoir une pratique concrète de valorisation sociale de leurs recherches dans la mesure où de nombreux commanditaires d'interventions sont identifiés outre le secteur associatif : les entreprises, l'Union Européenne ainsi que les organismes institutionnels apparaissent tels des bénéficiaires de leurs travaux (cf. tableau 2, annexe 56.4). C'est donc en toute logique que la production des rapports d'expertise par les universitaires de la discipline est perçue dans cette classe 4 comme rendant compte du développement des recherches en Sciences de l'éducation<sup>23</sup>. De plus, il est intéressant d'observer que cette classe de réponses se spécifie par le fait que ces universitaires ont été significativement chargés de mission pour le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche (cf. tableau 3, annexe 56.4).

Les réponses soulignent néanmoins qu'au-delà de ces pratiques déclarées de valorisation sociale de leurs travaux, ces universitaires ont un point de vue relativement mesuré sur le fait que celles-ci permettent de générer une reconnaissance externe de l'intérêt et de la valeur de leurs recherches. En effet, les répondants soutiennent que la vulgarisation, la réalisation de formations et d'interventions hors université ne sont que peu génératrices de reconnaissance sociale tandis que la recherche contractuelle ne l'est « pas du tout » (cf. tableau 4 annexe 56.4). Pour autant, les résultats montrent que les pratiques de valorisation sociale sont considérées par ces enseignants-chercheurs comme des moyens contribuant plus fortement à la réalisation de différentes perspectives professionnelles que les modes de valorisation scientifique et pédagogique (cf. tableau 5, annexe 56.4). L'obtention d'une reconnaissance sociale est ainsi considérée comme un vecteur positif pour accéder à des responsabilités universitaires locales supplémentaires.

Les réponses significatives de cette quatrième classe mettent également en exergue un lien recherche-formation qui semble moins homogène que la classe 3. En effet, si l'offre de formation des départements de Sciences de l'éducation est perçue comme rendant compte du développement des connaissances de la discipline, on constate que les universitaires de cette classe jugent « assez forts » les rapports entre les travaux de leurs étudiants et les leurs alors

---

<sup>23</sup> La variable « Les rapports d'expertise rendent compte du développement des travaux de Sciences de l'éducation » a un Chi<sup>2</sup> d'association à la classe de 7,33 (p=0,0067) (cf. annexe 56.8).

que les universitaires qui jugent ce lien « fort » contribuent à définir l’anti-profil de cette classe<sup>24</sup> (cf. tableau 6, annexe 56.4). Ce lien « assez fort » procède essentiellement de la mise en œuvre d’une unité d’enseignement directement articulée sur les connaissances produites par leurs travaux. Il est intéressant d’observer que ces universitaires déclarent un engagement fort dans les formations de niveaux Master 2 et Doctorat mais que la participation à des jurys de thèse est inférieure à la troisième classe (cf. tableau 7, annexe 56.4). La participation à des enseignements de formation continue est en revanche jugée très forte ce qui renvoie, de notre point de vue, à l’importance des relations qu’entretiennent ces universitaires avec les champs socioprofessionnels externes au monde académique. Toutefois, cette variable n’est pas totalement spécifique de cette quatrième classe au regard de la valeur peu élevée de son Chi2 d’association.

L’analyse des variables illustratives caractéristiques de cette classe montre que les sujets épistémiques de cette classe sont plutôt des professeurs<sup>25</sup> plus âgés que la moyenne des professeurs de l’échantillon de répondants (cf. tableau 8, annexe 56.4). Le tableau 23 ci-dessous expose la synthèse des principales caractéristiques de l’interprétation des résultats de la classification hiérarchique de cette quatrième classe.

Tableau 23. La synthèse de l’analyse de la classe 4

<b>Dénomination de la classe</b>	Des professeurs plus âgés qui valorisent socialement leurs travaux mais qui estiment que la reconnaissance sociale produite est assez limitée.
<b>Les pratiques déclarées de valorisation</b>	Des pratiques de valorisation sociale quantitativement importantes et des interactions nombreuses avec les champs socioprofessionnels. Des pratiques de valorisation scientifique fréquentes et procédant également de l’action des réseaux de chercheurs.
<b>Le point de vue sur les pratiques de valorisation</b>	Des enseignants-chercheurs bénéficiant d’une reconnaissance externe au champ universitaire mais ayant un point de vue mitigé sur la valorisation sociale de la recherche.
<b>Les perspectives professionnelles</b>	La contribution majeure de la valorisation sociale à la réalisation des objectifs professionnels.
<b>Le statut et la situation professionnels</b>	Des professeurs plus âgés et plus installés dans le champ universitaire.

#### 6.1.4.3.5 La classe 5 : des pratiques de valorisation peu prononcées

La cinquième classe représente la classe de répondants majoritaire (33%) par rapport à notre échantillon. Comme nous allons le montrer dans la suite de ce chapitre, il est intéressant de souligner que cette classe tend globalement à se spécifier par **des formes qui traduisent des pratiques plus réduites de valorisation et des points de vue relativement plus négatifs**

<sup>24</sup> La variable « Le lien entre les travaux de recherche et les travaux des étudiants est fort » a un Chi2 d’association à l’antiprofil de la classe de -2,18 (cf. annexe 56.8).

<sup>25</sup> La variable « statut professionnel : maître de conférences » a un Chi2 d’association à l’antiprofil de la classe de -4,62 (cf. annexe 56.8).



**sur les modes de valorisation non scientifiques que les autres classes.** Les réponses significativement rattachées à celle-ci mettent tout d'abord en exergue un lien relativement faible entre les travaux de recherche des universitaires et leurs activités pédagogiques<sup>26</sup>. Les réponses qui expriment une mise en relation concrète entre les recherches et la formation au moyen des contenus ou d'une unité d'enseignement contribuent ainsi fortement à définir l'anti-profil de la classe 5<sup>27</sup>. D'une manière générale, l'offre de formation des départements de Sciences de l'éducation est ainsi considérée comme ne rendant pas compte de l'avancée des travaux de la discipline<sup>28</sup>. Or ce faible lien entre activités de recherche et formation pourrait être notamment expliqué par le fait ces enseignants-chercheurs déclarent un investissement pédagogique faible en Licence 3 et Master 1 et fort en Licence 1 et 2 (cf. tableau 1, annexe 56.5). Nous avons en effet montré que le degré des interactions recherche-formation s'accroît avec l'élévation du niveau d'enseignement (cf. 6.1.2.2).

De même, les réponses laissent apparaître des possibilités limitées d'obtenir une reconnaissance sociale de l'intérêt et de l'utilité des travaux de recherche en Sciences de l'éducation. Ainsi, la réalisation de formations non universitaires, la participation à des congrès non scientifiques et l'obtention de Conventions Industrielles de Formation par la REcherche (CIFRE) pour leurs doctorants sont ainsi considérés comme « pas du tout » vecteurs d'une valorisation externe de la recherche (cf. tableau 2, annexe 56.5). De plus, il convient de souligner qu'aucune interaction avec le champ social ne tend à émerger de cette classe de réponses. L'antiprofil de cette dernière comporte en effet les variables relatives à la publication de rapports de recherche, à l'obtention de contrats de recherche, aux interventions, aux formations hors universités et aux pratiques de vulgarisation<sup>29</sup> (cf. tableau 3, annexe 56.5). Dans cette logique, les commanditaires potentiels de recherches et d'interventions sociales tels que les organismes institutionnels, les chambres consulaires ou les entreprises contribuent également à définir l'anti-profil de cette cinquième classe (cf. tableau 4, annexe 56.5).

À l'inverse, il nous semble tout à fait intéressant d'observer que les réponses de cette classe mettent en exergue la valorisation scientifique comme le mode de reconnaissance qui

---

<sup>26</sup> Bien que n'étant pas la plus significative de cette classe n°5, la variable « Le lien recherche-formation : faible » a un Chi2 d'association à la classe de 2,1 ( $p=0,14$ ) (cf. annexe 56.8).

<sup>27</sup> Les formes « Lien recherche-formation au moyen des contenus d'enseignement » et « Lien recherche-formation au moyen d'une unité d'enseignement » ont un Chi2 respectif d'association à l'antiprofil de la classe n°5 de  $-11,24$  et  $-6,53$  (cf. annexe 56.9).

<sup>28</sup> La variable « L'offre de formation des Sciences de l'éducation rend compte des travaux de la discipline » a un Chi2 d'association à l'antiprofil de la classe 5 de  $-2,9$  (cf. annexe 56.9.).

<sup>29</sup> La variable « Valorisation sociale par les pratiques de vulgarisation : oui beaucoup » a un Chi2 d'association à l'antiprofil de la classe 5 de  $-5,57$  (cf. annexe 56.9.).

contribue le plus à la réalisation des différentes perspectives professionnelles devant la valorisation pédagogique et ensuite la valorisation sociale (cf. tableau 5, annexe 56.5). Ainsi, la reconnaissance des pairs est considérée comme un moyen contribuant fortement à la progression dans la carrière d'enseignant-chercheur, à l'obtention d'une reconnaissance supplémentaire de la part des étudiants ou à l'exercice de responsabilités importantes au sein des universités (cf. tableaux 6, 7 et 8 ; annexe 56.5).

En ce sens, ce classement des modes de reconnaissance tend à « emblématiser » l'importance accordée au référentiel de valeurs internalistes alors même que les variables rattachées à cette cinquième classe se spécifient par la réponse « sans objet » à la question relative aux objectifs professionnels majeurs et par l'affirmation d'une non poursuite de la reconnaissance des pairs<sup>30</sup>. De plus, les réponses ne laissent pas apparaître de pratiques de valorisation scientifique quantitativement plus importante que le reste de l'échantillon. Ainsi, le nombre de communications tenues dans des colloques et de chapitres d'ouvrages publiés par ces enseignants-chercheurs est ainsi inférieur à celui de l'échantillon (cf. tableau 9, annexe 56.5). L'anti-profil de cette classe montre également que l'activité professionnelle de diffusion des résultats de recherche auprès de publics cibles n'appartient significativement pas à ces réponses types<sup>31</sup>. Les résultats soulignent aussi l'absence de participation à des jurys de thèse entre 2002 et 2006<sup>32</sup>.

L'analyse des variables illustratives caractéristiques de cette classe montre que les sujets épistémiques de cette classe 5 exercent leurs activités professionnelles au sein des unités de recherche les plus petites par rapport à l'échantillon de répondants (entre 0 et 8 enseignants-chercheurs). Ils ne sont significativement pas titulaires d'une habilitation à diriger des recherches (cf. tableau 10, annexe 56.5). Le tableau 24 ci-dessous expose les principales caractéristiques de l'interprétation des résultats de la classification hiérarchique de cette dernière classe.

---

<sup>30</sup> La variable « Objectif professionnel majeur : sans objet » a un Chi2 d'association de 3,85 à la classe n°5 (p=0,0497) (cf. annexe 56.8). La variable « Objectif professionnel majeur : obtention d'une reconnaissance des pairs » a un Chi2 d'association à l'antiprofil de la classe 5 de -4,15 (cf. annexe 56.9).

<sup>31</sup> La variable « Activités de diffusion de la recherche auprès de publics cibles » a un Chi2 d'association à l'antiprofil de la classe 5 de -4,49 (cf. annexe 56.9.).

<sup>32</sup> La variable « Participation à des jurys de thèse : 0 » a un Chi2 d'association à la classe 5 de 8,42 (p=0,0037 ; cf. annexe 56.8).

Tableau 24. La synthèse de l'analyse de la classe 5

<b>Dénomination de la classe</b>	La mise en évidence d'un système de valeurs internaliste en regard de pratiques de valorisation réduites.
<b>Les pratiques déclarées de valorisation</b>	Des pratiques de valorisation scientifique, pédagogique et sociale peu fréquentes.
<b>Le point de vue sur les pratiques de valorisation</b>	Des interactions avec les champs socioprofessionnels moins valorisées et un lien recherche/formation peu affirmé.
<b>Les valeurs professionnelles</b>	L'obtention de la reconnaissance des pairs comme valeur professionnelle centrale.
<b>Le statut et la situation professionnels</b>	Des enseignants-chercheurs qui exercent au sein de petites unités de recherche et généralement non titulaires d'une habilitation à diriger des recherches.

Ainsi, l'interprétation de la classification descendante des réponses au questionnaire tend à montrer l'existence d'un lien entre l'organisation des activités de diffusion des travaux et les caractéristiques professionnelles des enseignants-chercheurs. Dans le but de progresser dans notre compréhension des pratiques de valorisation et de leurs relations avec les modalités du développement professionnel universitaire et les démarches évaluatives propres à ce champ, nous allons donc nous intéresser aux effets des évaluations formelles sur l'importance accordée à la valorisation scientifique dans le chapitre suivant.

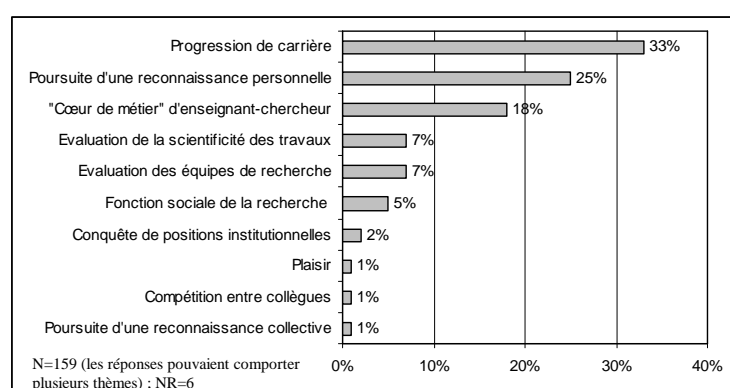
### **6.1.5. L'effet des démarches évaluatives sur l'importance attribuée à la valorisation scientifique**

Afin de compléter notre compréhension de l'importance attribuée au mode de valorisation scientifique de la recherche par le corps professionnel universitaire, nous avons demandé aux participants à l'enquête par questionnaire de nous indiquer les raisons pour lesquelles les enseignants-chercheurs accordent autant de poids aux pratiques de communication entre pairs parmi l'ensemble de leurs activités professionnelles. Il convient tout d'abord de souligner que deux réponses exposent le fait que les enseignants-chercheurs de Sciences de l'éducation n'y accordent au contraire pas assez d'importance ou alors dans un espace limité à celui de la recherche francophone. Enfin, un autre universitaire évoque la lourdeur des tâches administratives pour expliquer son impossibilité de s'y investir d'avantage.

Si cette question a pu surprendre quelques enseignants-chercheurs : « *!!!!!!!!!!!!!!!!!!!! Je suis enseignant-chercheur. Question d'une généralité amusante compte tenu des exigences ministérielles. De ce pour quoi je touche un salaire. etc..* » (professeur, femme, n°34), l'analyse des 99 réponses synthétisée dans la figure 12 ci-dessous met plutôt en évidence la diversité des thématiques évoquées pour rendre compte de l'importance de la diffusion scientifique. Dans la logique des résultats précédemment exposés, les thèmes les plus

fréquemment cités (33%) concernent effectivement les modalités d'avancement des carrières universitaires, c'est-à-dire les critères d'évaluation de la 70<sup>ème</sup> section du Conseil National des Universités et des commissions de spécialistes en termes de publication scientifiques. Toutefois, cette fréquence de 33% concernant l'évaluation et la régulation professionnelles ne nous semble pas justifier un point de vue de type moniste sur l'explication de l'endoproduction universitaire. De plus, le poids de cette thématique doit être nuancé par le fait qu'un certain nombre d'universitaires ont fait référence à la promotion professionnelle pour dénoncer une forme de carriérisme chez certains de leurs collègues : « *Parce qu'ils sont essentiellement et avant tout soucieux de leur seule carrière.* » (maître de conférences, homme, n°44).

Figure 12. Les raisons de l'importance professionnelle accordée à la valorisation scientifique <sup>33</sup>



Toutefois, 25% des thèmes exprimés portent également sur le rôle de la poursuite d'une reconnaissance plus personnelle à distinguer des modes d'évaluation de la carrière. En ce sens la valorisation scientifique est comparée à une « *quête d'ego* » (professeur, homme, n°82) et elle permettrait à certains universitaires de renforcer leur « *identité* » et leur « *estime* » (professeur, homme, n°91) ou leur « *image* » (professeur, homme, n°16) d'eux-mêmes notamment par la « *jouissance d'être édité et lu* » par des pairs (professeur, homme, n°77). La communication scientifique est ainsi conçue comme un véritable processus de « *revalorisation narcissique* » (maître de conférences, homme, n°52) qui viendrait compenser la moindre reconnaissance sociale du statut d'universitaire causée par la massification étudiante (maître de conférences, homme, n°102). Dans cette perspective nous pouvons également nous demander si le surinvestissement symbolique dans la valorisation scientifique

<sup>33</sup> Les pourcentages représentent la part des occurrences du thème par rapport au nombre total d'occurrences de thèmes relevés.

et les valeurs académiques n'est pas à penser en regard des critiques du degré de scientificité formulées à l'encontre des travaux de recherche en Sciences de l'éducation.

La troisième thématique (18%) justifie le poids des échanges entre pairs par la croyance dans l'intérêt du travail universitaire ou par l'appétence scientifique. C'est pourquoi nous avons défini cette thématique comme touchant au « cœur de métier » d'enseignant-chercheur. La valorisation scientifique représenterait ainsi le « *sens de la recherche* » (maître de conférences, femme, n°13) et le but du métier, mais elle contribuerait surtout à l'avancement des connaissances et des paradigmes de recherche. La professionnalité universitaire se définit ainsi positivement par la référence aux valeurs accordées aux controverses et aux débats scientifiques au moyen notamment de l'activité des réseaux scientifiques. Cette dernière thématique n'est donc pas sans lien avec celle qui renvoie aux discours sur les processus d'évaluation de la scientificité des travaux publiés. Ce type de réponses, assez peu fréquent (7%), met en évidence le traditionnel travail d'expertise, de validation ou de critique réalisé au sein de la communauté scientifique.

Enfin, le quatrième ensemble de thèmes constitue selon nous une nouveauté dans le champ professionnel. Cette catégorie de réponses quoique peu fréquente (7%), met en effet en évidence la « *pression de plus en plus forte : « chercheurs actifs » ?* » (maître de conférences HDR, homme, n°31) qui pèse sur les unités de recherche et les enseignants-chercheurs. Ces enseignants-chercheurs font donc référence au renforcement des démarches d'évaluation quadriennales mises en place par les pouvoirs publics ainsi qu'à leurs critères dont nous avons montré qu'ils reposent particulièrement sur les pratiques de valorisation scientifique. Certains universitaires envisagent ainsi les possibles conséquences d'évaluations « négatives » au niveau du financement des équipes et de leurs projets de recherche. Une autre réponse évoque les effets concernant le statut professionnel des universitaires qui ne seraient pas considérés comme « publiants » et verraient doubler leur service pédagogique : « *On n'a pas trop le choix car à terme ne risque-t-on pas de se retrouver avec 384 heures d'enseignement si on est considéré comme chercheur-e passif-ve ?* » (maître de conférences, femme, n°64).

Nos analyses soulignent donc l'entrecroisement des raisons professionnelles, institutionnelles, éthiques ou subjectives qui sont mobilisées par les acteurs pour expliquer l'importance des échanges formalisés entre pairs. Tous ces facteurs peuvent donc être considérés comme concourant à favoriser la valorisation scientifique dans la communauté scientifique. Toutefois, certaines réponses ont également mentionné des effets négatifs tels

que les difficultés à communiquer rencontrées par des enseignants-chercheurs non inscrits dans les principaux réseaux formels et informels de chercheurs.

**L'analyse de ces réponses souligne également le rôle des démarches d'évaluation et des processus de régulation professionnelle dans l'organisation et la mise en œuvre des pratiques de valorisation.** Parmi les dix principales thématiques des réponses, trois catégories renvoient en effet à l'évaluation : les évaluations professionnelles de qualification, de recrutement et de promotion ; l'évaluation scientifique de la qualité des travaux ; l'évaluation institutionnelle des unités de recherche et des enseignants-chercheurs. Or ces définitions de l'importance donnée aux pratiques de valorisation scientifique permettent de circonscrire en retour les raisons pour lesquelles les modes de valorisation sociale et pédagogique des travaux semblent moins importants. Nous pouvons notamment penser que du point de vue des enseignants-chercheurs, la place occupée par ces deux modes de valorisation dans les trois types d'évaluation précités est relativement limitée. Pour autant, nous avons montré que si ces démarches évaluatives accordent une importance majeure aux critères de valorisation scientifique, ces dernières tendent également à prendre de plus en plus en considération les autres formes de diffusion de la recherche (cf. chapitre 2.2). Nous pouvons donc nous interroger quant aux effets de ces transformations des démarches évaluatives sur les pratiques de valorisation.

L'étude de ces modalités d'évaluation met aussi en exergue la manière dont les pratiques de valorisation de la recherche sont légitimées au sein du corps des enseignants-chercheurs de Sciences de l'éducation. **Par-là même ces processus évaluatifs renvoient aux référentiels de valeurs, de compétences et d'activités promus par le groupe professionnel et par son environnement social. En ce sens, les pratiques de valorisation des travaux de recherche sont également liées à la définition de la professionnalité universitaire et à ses variations.** Par conséquent, l'un des enjeux de la suite de ce travail est de savoir si, comme l'affirme notre hypothèse générale, la structuration des pratiques de valorisation autour des pôles scientifique, social et pédagogique est liée à la coexistence de différentes conceptions du métier d'enseignant-chercheur en regard d'évaluations différenciées de la recherche en Sciences de l'éducation. L'objet de la section suivante sera donc de vérifier la validité de cette hypothèse générale. Nous exposons auparavant une synthèse de cette seconde série d'investigation empirique sur les liens entre la valorisation et les perspectives professionnelles des enseignants-chercheurs.

## Synthèse 2 : la valorisation et les visées professionnelles

### → Des constats empiriques sur les liens valorisation-visées professionnelles :

- Les deux objectifs professionnels les plus fréquemment associés par les enseignants-chercheurs sont l'obtention d'une reconnaissance interne et la poursuite d'une reconnaissance externe à la communauté universitaire.
- Le mode de valorisation scientifique est considéré comme un vecteur majeur de réalisation des visées professionnelles, en particulier des perspectives endogènes au champ scientifique, tandis que le mode de valorisation sociale est perçu comme un moyen d'obtention d'une reconnaissance hors du monde scientifique.
- Le mode de valorisation pédagogique semble contribuer plus nettement aux objectifs professionnels des enseignants-chercheurs liés à leur université d'appartenance (responsabilités locales) et à l'obtention de la reconnaissance des étudiants.
- Les dispositifs de régulation et d'évaluation professionnelles tendent à favoriser les échanges et la communication formelle entre pairs.

### → Des éléments interprétatifs sur les liens valorisation-visées professionnelles :

- L'estimation de la contribution des trois modes de valorisation à la réalisation des visées professionnelles des maîtres de conférences est opposée à celle des professeurs : cela soulignerait les tensions relatives à un système de régulation professionnelle qui prend surtout en compte les pratiques de valorisation scientifique.
- L'importance accordée au mode de valorisation scientifique des travaux est également liée à la visée des universitaires de développer les champs et les thèmes de recherche dans lesquels ils s'inscrivent.
- Les enseignants-chercheurs qui bénéficient d'une forte légitimité scientifique et professionnelle semblent avoir les points de vue les plus ouverts au sujet de la diversification et de l'intégration des différents modes de valorisation de la recherche.
- En revanche, les universitaires aux projets professionnels ascendants tendent à adopter une posture plus internaliste quant aux pratiques légitimes de valorisation.

### ⇒ Des éléments de discussion :

- o Quels sont les moyens de régulation des modes de valorisation dont est dotée la communauté universitaire des Sciences de l'éducation ?
- o L'introduction du statut d'enseignant-chercheur publiant a-t-elle un effet sur la mise en œuvre des pratiques de valorisation de la recherche ?
- o La diversité des pratiques de valorisation est-elle liée à la pluridisciplinarité des Sciences de l'éducation ?
- o Comment les universitaires développent-ils les compétences requises par les différentes activités de valorisation de leurs travaux ?
- o L'accroissement de la dimension collective des activités scientifiques a-t-il un effet sur les pratiques de valorisation ?

## **6.2. Les relations entre les pratiques déclarées de valorisation, l'évaluation de la valorisation et le développement professionnel universitaire**

Cette seconde section empirique vise à mettre au jour les relations entre les pratiques déclarées de valorisation, les conceptions du métier d'enseignant-chercheur et les points de vue sur les évaluations des modes de valorisation. Ce volet de la démarche de recherche consiste donc à « confronter<sup>1</sup> » l'hypothèse générale aux données collectées au cours de notre enquête par entretien (cf. Tome III). Comme nous l'avons expliqué dans la partie méthodologique de la thèse (cf. 5.4.2), l'enquête par entretien et l'exploitation des données discursives recueillies ont été réalisées par rapport aux résultats de la classification automatique des réponses au questionnaire. Cette classification statistique a conduit à la production de cinq classes de réponses. Nous allons donc présenter successivement les interprétations relatives à ces cinq séries<sup>2</sup> d'entretiens.

### **6.2.1. Le groupe 1<sup>3</sup> : des travaux de recherche entre pragmatisme social et utilité pédagogique**

Parmi les trois axes d'analyse de contenu thématique<sup>4</sup> du corpus d'entretiens de recherche, les thèmes les plus fréquemment dénombrés dans ce premier ensemble de discours sont relatifs au développement professionnel universitaire et aux pratiques de valorisation (respectivement 43% de l'ensemble des thèmes). À l'opposé, la thématique de l'évaluation de la valorisation en Sciences de l'éducation ne regroupe que 14% des thèmes collectés (voir les résultats annexe 57.1). Nous traiterons tout d'abord des discours sur les pratiques de valorisation que nous mettrons en relation d'une part avec les points de vue exprimés sur l'évaluation des travaux en éducation et d'autre part avec les composants de la professionnalité exprimée par ces universitaires.

---

<sup>1</sup> L'usage du terme de « confronter » comme de celui de « validation » n'est pas ici lié à une démarche que l'on penserait à tort expérimentale. Il s'agit plutôt de signifier par là le travail d'analyse et d'interprétation des données empiriques que nous allons réaliser pour examiner le degré de plausibilité de notre hypothèse.

<sup>2</sup> Pour plus de clarté, nous utiliserons les termes de série, d'ensemble ou de groupe d'entretiens dans les développements suivants afin de réserver le terme de classe pour le traitement des réponses au questionnaire.

<sup>3</sup> La classe 1 obtenue par un traitement statistique de classification automatique des réponses aux questionnaires représente 14% de la totalité de ce corpus, soit quinze questionnaires. Sur ces quinze enseignants-chercheurs dont les réponses au questionnaire ont servi à construire cette classe, nous avons mené des entretiens de recherche avec trois d'entre eux.

<sup>4</sup> Nous présentons pour chacune des trois grandes thématiques d'analyse de contenu (valorisation, évaluation et développement professionnel) un à deux tableaux rendant compte de la démarche d'analyse et de « catégorisation » menée. Toutefois, pour ne pas alourdir la lecture de l'interprétation des résultats, nous avons choisi d'exposer ces tableaux de « catégorisation » pour les thèmes relatifs aux pratiques de valorisation dans les annexes (les renvois sont indiqués dans le texte). En effet, cette thématique a fait l'objet d'une analyse descriptive détaillée dans la section 6.1. Ce mode de présentation sera appliqué pour les cinq séries d'entretiens analysés.



### 6.2.1.1 Une valorisation au service du terrain et des étudiants

L'analyse thématique du corpus des trois entretiens de recherche réalisés avec des enseignants-chercheurs appartenant à cette première série met en évidence que la valorisation sociale est la thématique de valorisation la plus fréquemment abordée par ces interlocuteurs. En effet, 77% des thèmes de la valorisation sont en rapport avec la diffusion et l'utilisation des travaux dans le champ social alors que la valorisation pédagogique ne représente que 14% des thèmes enregistrés et la valorisation scientifique 9% du corpus (cf. les résultats annexe 57.2.1).

La **faiblesse** de la fréquence des thèmes consacrés à la **valorisation scientifique** nous semble particulièrement significative des discours rattachés à ce groupe 1. Ainsi, les pratiques de communication à destination des pairs sont comparées par l'un des enseignants-chercheurs au fait de « *faire sa propre pub* »<sup>5</sup> (maître de conférences, HDR, femme, entretien n°1) tandis qu'un autre remarque, en forme de constat : « *Maintenant, concernant la diffusion, c'est vrai que je ne m'en suis jamais spécialement occupé* » (maître de conférences, homme, entretien n°3). L'analyse détaillée de ces entretiens montre en effet que près du tiers de ces 21 thèmes mettent en exergue la **difficulté** de « *l'exercice* » (maître de conférences, femme, entretien n°2) que ce soit sur le plan des contraintes formelles d'écriture requises par les comités de lecture des revues ou sur le plan du respect des exigences de scientificité (cf. le tableau de catégorisation annexe 57.2.2). Pour autant, la communication entre pairs est également entrevue d'une manière plus positive comme un moyen d'assurer la circulation (internationale) des chercheurs et des idées (n=3)<sup>6</sup>.

La thématique de la **valorisation pédagogique** a été abordée 31 fois dans les entretiens réalisés avec les enseignants-chercheurs appartenant à cette première série. Le point de vue exprimé par les propos de ces locuteurs semble être de dispenser un **enseignement signifiant ou utile** pour les étudiants (n=7 ; voir annexe 57.2.3). Pour ce faire, les universitaires consultés tentent de rendre concret l'apport des travaux de recherche pour mieux comprendre les situations de la vie « réelle », en s'appuyant sur des exemples issus du « terrain ». C'est pourquoi les thèmes relatifs à des contenus de formation plus académiques sont aussi fréquents : le moyen le plus sûr de concrétiser au mieux les enseignements serait bien de faire

---

<sup>5</sup> Les citations écrites en italique et encadrées par une bordure en tiretés sont extraites du corpus d'entretiens de recherche. Les indications qui sont placées à la suite des citations permettent de retrouver ces extraits dans le corpus de l'enquête (cf. Tome III).

<sup>6</sup> L'indication entre parenthèses (n=) renvoie au nombre d'occurrences du thème dénombrés dans l'analyse de contenu.

référence aux pratiques effectives de recherche. Ainsi, les thèmes exprimés soulignent la nécessité de transmettre aux étudiants une « *culture de l'enquête de terrain* » (maître de conférences, homme, entretien n°3) à travers une formation méthodologique (logiciels statistiques, outils de recherche documentaire) mais aussi en regard des problèmes que rencontrent les universitaires dans la mise en œuvre de leurs propres activités de recherche (n=11).

C'est toutefois le mode de **valorisation sociale** de la recherche qui a été le plus **fréquemment** abordé par les enseignants-chercheurs appartenant à ce premier ensemble (77% ; voir annexe 57.2.4). En effet, les points de vue exprimés par ces universitaires soulignent que le fait de « *travailler pour le terrain* » constituerait pour ces derniers un engagement<sup>7</sup> voire un « *dû* » à l'égard des acteurs et des organisations du champ social (maître de conférences, femme, entretien n°2). L'analyse des thèmes appartenant à la catégorie de la valorisation sociale souligne que la thématique la plus fréquente est celle qui renvoie aux pratiques et aux moyens de mettre en œuvre cette dernière (43%).

Afin de ne pas être redondant par rapport aux descriptions de ces activités que nous avons déjà détaillées dans le chapitre 6.1.3 de la thèse, nous précisons seulement que ces pratiques reposent ici essentiellement sur la réalisation d'**expertise** (n=22) en réponse aux **appels d'offre** (n=25) émanant principalement des collectivités territoriales, de l'Agence Nationale de la Recherche ainsi que de différents ministères (voir annexe 57.2.4). Dans une moindre mesure, les universitaires de cette série semblent également réaliser un travail de vulgarisation en direction du champ social (n=9) au moyen de participation à des universités d'été, à des séminaires ou des forums thématiques organisés par des institutions telles que des Conseils Régionaux ou des groupes professionnels.

La dernière thématique relative à la valorisation sociale dénote l'aspect **concurrentiel** de la démarche de réponse aux appels d'offre. Quoique peu fréquente (8%), cette catégorie d'analyse est intéressante car elle renvoie à une compétition avec le **secteur privé** pour décrocher les financements (consultants « indépendants », cabinets conseils, bureaux d'études (n=8)). Toutefois, cette forme de concurrence se distingue par le fait que les équipes de recherche et les cabinets privés conçoivent parfois des partenariats<sup>8</sup> afin de fournir une

---

<sup>7</sup> Cette exigence de réponse à la demande sociale répondrait également à des impératifs de scientificité puisque ces pratiques permettraient de tester la validité interne des travaux de recherche en soumettant la pertinence des résultats et conclusions aux jugements des praticiens concernés (n=3).

<sup>8</sup> Dans certains cas, les universitaires peuvent ainsi être placés dans une situation de sous-traitance de prestation de services intellectuels par ces experts.

réponse commune à un appel à projet. En outre, un certain nombre de ces experts sont d'anciens étudiants de formations dans lesquelles exercent ces enseignants-chercheurs. Ces deux dernières caractéristiques contribuent à expliquer pourquoi les rapports d'évaluation restitués aux commanditaires par des consultants ou des équipes de recherche sont estimés dans ces entretiens comme peu différents dans la forme et opposés dans le fond (n=5). Ainsi, les experts tendraient à produire des écrits constituant des outils d'aide à la décision institutionnelle tandis que les enseignants-chercheurs, en accord avec une certaine conception épistémologique de la science, construiraient une vision plus distanciée et critique des dispositifs d'action publique concernés.

Or, comme nous allons le montrer dans la suite, il nous semble particulièrement significatif que ces discours soulignant un investissement spécifique dans la valorisation sociale de leurs travaux mettent également en exergue une conception singulière du rôle de la valorisation des recherches en Sciences de l'éducation.

#### **6.2.1.2 Une évaluation de la valorisation à l'aune d'une logique de compréhension et d'action**

L'analyse de contenu montre que les enseignants-chercheurs de cette première série d'entretiens considèrent que leurs travaux de recherche contribuent plus spécifiquement à la résolution de problématiques sociales, professionnelles ou organisationnelles et sont aussi destinés aux acteurs non scientifiques (voir annexe 57.3). S'inscrivant dans une **conception opérationnelle** de la recherche en éducation (n=5) et non dans des recherches aux visées théoriques, ces universitaires ont ainsi mis en évidence l'intérêt que la valorisation sociale représente à travers 32% des thèmes consacrés à l'évaluation des modes de valorisation (cf. tableau 25 infra). Afin de rendre compte de notre démarche de catégorisation de ces thèmes de discours, ce tableau expose également des exemples significatifs d'unités de sens à partir desquelles nous avons élaboré nos catégories d'analyse.

Tableau 25. La distribution et la catégorisation<sup>9</sup> de la thématique des intérêts de la valorisation sociale

Les catégories (N=24)	Extraits d'entretien caractéristiques
Le renouvellement des questionnements et des problématiques (n=6)	« Puisque, nous dans notre petite bulle, on se pose des questions très intéressantes sur comment cette recherche va faire avancer les choses sur le plan fondamental ? Mais parfois des problèmes de terrain font vraiment plus avancer les choses, puisque ce sont des choses auxquelles on n'a même pas pensé ! » (E-2 <sup>10</sup> )
	« Parfois un contrat amène à s'intéresser à un champ et on se dit tiens je resterais bien là-dessus et puis, entre temps, on répond à un appel d'offres. » (E-1)
	« Les premiers travaux que j'ai faits, j'ai trouvé des résultats intéressants parce que ça marchait pas ! Si j'avais été vraiment sur des choses très, très fondamentales, je n'aurais pas été confrontée à ce qui a pas marché quoi ! » (E-2)
Le recueil de données (n=5)	« C'est 800000 enfants, il y a les parents, les enseignants avec un échantillonnage très, très serré de 17000 enfants, 17000 questionnaires couplés avec des entretiens, des focus groupes, des images, du son... Il y a beaucoup de choses. » (E-3)
	« Ça dépend quel type d'études. Les petites études rapides, par Internet, on peut en faire. Ça ne mange pas de pain, ça ne coûte pas cher. Mais, dès qu'on veut aller un peu en Province, dès qu'on veut avoir un corpus important... » (E-1)
	« C'est comment récupérer ça, comment organiser ça dans les bases de données qui puissent communiquer pour pouvoir croiser les résultats. » (E-3)
L'utilité des travaux (n=5)	« on fera rien de purement fondamental si ça ne peut pas leur servir » (E-2)
	« j'ai participé ou dirigé des études, des recherches beaucoup plus liées à des "pratiques" sociales éducatives, santé, développement..., il s'agissait d'apporter une meilleure compréhension des phénomènes étudiés » (E-3)
La légitimité des Sciences de l'éducation (n=4)	« On a toujours une position quand même à défendre, nous en Sciences de l'éducation vis-à-vis des autres du monde de l'éducation justement. Donc, ce n'est pas si mal qu'on soit présent » (E-1)
	« Et je trouve que ce que reproche le terrain aux universitaires, justement c'est de ne pas être accessibles et de travailler un peu pour cette petite sphère là, d'être très théoriques et de ne pas s'intéresser aux autres, à l'intérêt de la science sur le terrain quoi ! » (E-2)
	« Il s'agit d'apporter une contribution à la résolution, de solutions à apporter pour répondre à des demandes de types institutionnels. » (E-3)
Le financement de la recherche (n=4)	« Là, ce que j'ai fait avec XX, je m'arrange normalement toujours pour trouver des financements auprès des organisations internationales. » (E-3)
	« Oui, parfois on a un sujet, on voudrait travailler là-dessus, mais on n'y arrive pas parce qu'on ne trouve pas de financement et parce que tant qu'on n'a pas de financement, on n'a pas tellement le courage de s'y mettre » (E-1)
	« Il y avait une étude à faire liant à la fois l'éducation, la communication, la santé. Qu'est-ce j'ai fait ? Généralement, j'arrive à ces financements. » (E-3)

Le fait d'améliorer la **compréhension des phénomènes** vécus par les **acteurs** de terrain et d'amplifier par-là même leur capacité à agir sur la conduite de ces phénomènes est ainsi perçu comme un enjeu majeur pour les travaux de la discipline (n=5). Au minimum, la diffusion et l'utilisation sociales des recherches participent « *d'une prise de conscience et ça peut aussi légitimer une prise de position politique (...). C'est une base à partir de laquelle (...) des instances réfléchissent.* » (maître de conférences, HDR, femme, entretien n°1). Mais au-delà de l'intérêt que ces travaux représentent pour le champ social et politique, la mise en œuvre des pratiques de valorisation externe est également justifiée par des enjeux propres au système universitaire. Tout d'abord, ces dernières seraient un **vecteur de questionnements** et de problématiques qui permettraient d'assurer le renouvellement et le développement de la

<sup>9</sup> Nous ne mettons en exergue que trois extraits caractéristiques pour des raisons de place. Cette convention de présentation sera adoptée pour la suite de la thèse.

<sup>10</sup> Le code E-x renvoie au numéro x de l'entretien disponible dans le Tome III de la thèse. Cette convention de présentation sera adoptée pour la suite de la thèse.

discipline par rapport aux seules préoccupations internalistes (n=6). Ensuite, les recherches commanditées offriraient un moyen essentiel pour concevoir et réaliser des projets de recherche incluant des enquêtes de terrain relativement importantes et coûteuses (n=5). En ce sens, les pratiques de valorisation externe peuvent contribuer à garantir une forme d'autonomie et de marge de manœuvre « interne » au champ scientifique.

Toutefois, les jugements formulés sur la **valeur de la diffusion sociale** des travaux sont **nuancés**. Ainsi, 41% des thèmes renvoyant à une évaluation des modes de valorisation de la recherche en Sciences de l'éducation soulignent les limites voire les écueils de ces pratiques. La variabilité des effets produits concrètement sur les pratiques et les organisations par la communication et l'utilisation externes des recherches est ainsi mise en évidence (n=9 ; voir annexe 57.3). Si la valorisation sociale peut accroître le rôle de la recherche dans l'émergence, la définition et l'évolution de certains débats sociaux relatifs à des questions d'éducation et de formation, la **traduction effective des travaux universitaires** dans la conduite de l'action publique ou les pratiques semble plus **rare**. L'une des raisons évoquées par les enseignants-chercheurs pour expliquer ce « *désajustement entre les résultats de la recherche et la prise de décision politique* » est l'inadéquation entre les temporalités scientifiques et politiques (maître de conférences, HDR, femme, entretien n°1). À l'inverse, les démarches commanditées ne seraient pas sans effet sur la recherche. Selon ces universitaires, la réponse à des demandes sociales tendraient à réduire l'amplitude des opérations de recherche (n=7), à formater les problématiques et l'écriture scientifique en fonction des cahiers des charges des commanditaires (n=6). Nous allons néanmoins montrer dans la partie suivante que ces pratiques de diffusion des travaux et d'intervention sociales conduisent ces derniers à prendre en charge des activités et à déployer des compétences qui se distinguent, a priori, de la professionnalité académique d'un enseignant-chercheur.

### **6.2.1.3 La figure de développement professionnel : des compétences pour intervenir dans le champ social**

Les thèmes relatifs au développement professionnel universitaire représentent 43% de l'ensemble des thèmes de cette série d'entretiens (voir annexe 57.1). D'une manière générale, ces discours soulignent que deux types différents de professionnalité sont déployés dans le champ universitaire<sup>11</sup> (4%). Un premier type d'universitaires travaillerait avec une relative autonomie vis-à-vis de la commande publique et des demandes sociales tandis que

---

<sup>11</sup> Excepté ceux qui « travaillent moins » selon l'un des locuteurs.

l'orientation et la dynamique des travaux des seconds reposeraient plutôt sur la réponse aux appels à projets scientifiques (cf. annexe 57.4.2). Il semble donc que ces deux types de « professionnels » recouvrent les deux catégories de recherches en Sciences de l'éducation exposées précédemment (recherches à visées théoriques, recherches à visées opérationnelles).

Les enseignants-chercheurs de ce premier groupe s'inscrivant plutôt « *dans le mode de la commande publique* » (maître de conférences, HDR, femme, entretien n°1), ils semblent appartenir à la seconde typologie d'universitaires identifiés. Dans cette logique, le tableau 26 ci-dessous montre que la professionnalité mise en évidence au moyen de l'analyse des interviews insiste sur la maîtrise des compétences requises par la méthodologie et le management des interventions sociales.

Tableau 26. La distribution des thèmes relatifs aux principales compétences professionnelles déployées (en pourcentages)

Thèmes	Fréquences
Compétences méthodologiques	18 (41)
Compétences managériales	14 (33)
Compétences en « réseautage » sociotechnique	13 (30)
Compétences gestionnaires	12 (29)
Compétences sémiotiques	12 (28)
Total	69 (161)

Ainsi, 18% des thèmes de cette troisième catégorie d'analyse portent sur les **compétences méthodologiques** qui permettent aux universitaires de mettre en œuvre une investigation armée du « réel » dans leurs expertises et recherches commanditées. Ces compétences sont acquises par la formation scientifique et sont donc analogues aux procédures et démarches de recherche plus académiques (voir annexe 57.4.4). Ces discours insistent par exemple sur **l'organisation des enquêtes** (n=11), le recueil et le traitement de données empiriques (n=14), la maîtrise des outils statistiques et informatiques (n=7). En revanche, ces enseignants-chercheurs soulignent la nécessité de se préoccuper des demandes sociales et de se donner les moyens pour réaliser une veille sur les appels à projets de recherche voire même d'effectuer une prospective vis-à-vis de ces demandes sociales (n=6).

Les **compétences** de type **managérial** détaillées dans le tableau 27 ci-dessous sont moins fréquemment citées (14%). Ce tableau apporte également des précisions sur le processus de catégorisation réalisé dans l'analyse thématique.

Tableau 27. La catégorisation et la distribution des thèmes relatifs aux compétences managériales

Les catégories (n=33)	Extraits d'entretien caractéristiques
Élaborer et travailler en démarche de projet (n=16)	« quand je suis arrivée dans le labo on m'a demandé : tient il y a un appel d'offre du conseil régional, est ce que tu peux pas nous pondre quelque chose ? » (E-2)
	« Mais je suis sûre qu'il y a des labos qui ont des gens comme ça, même comme ça spontanément qui se sont formés sur le tas » (sur la démarche de projets) (E-1)
	« Oui, si on veut être efficace sur le terrain. Oui, moi, je suis pour travailler avec des organisations internationales dans cet esprit-là » (de projet) (E-3)
Composer les équipes de partenaires (n=6)	« parce que j'inclus toujours une équipe locale à l'université » (E-3)
	« il y avait une équipe de Poitiers, une équipe d'Amiens, une équipe de Paris qui avaient répondu, qui avaient travaillé sur l'appel » (E-1)
	« Attention, je n'étais pas tout seul. Dans chaque XX, j'avais entre 50 et 60 personnes qui étaient des étudiants, des enseignants et des chercheurs » (E-3)
Coordonner les partenaires (n=6)	« C'est-à-dire que c'est compliqué. Tout est aussi une question d'habitude de collaboration. Si vous travaillez depuis longtemps avec un ingénieur d'études qui est investi dans son boulot » (E-1)
	« dès la mise en place du protocole, c'était une négociation avec le terrain pour le respect des conditions de passation, du respect de la méthodologie » (E-2)
	« Moi, j'ai coordonné le tout. » (E-3)
Affirmer l'engagement des commanditaires (n=3)	« Mais après si vous voulez quelque part ça a engagé aussi les industriels à accepter d'avoir entendu les besoins des ouvriers » (E-2)
	« Donc si vous voulez ça les engageait à mettre en place des actions correctrices derrière ! Cela c'était difficile » (E-2)
	« Si on dit bon et bien il y a eu une enquête de faite, tels et tels problèmes ont été soulevés, la direction ne pouvait pas dire « on a entendu, et on ne fait rien » ! » (E-2)
Intégrer les destinataires dans la démarche (n=2)	« Du lien, tout simplement, enfin être dès le départ, comme je dis, dans la co-construction de la recherche » (E2)
	« l'implication des gens du terrain dans le travail de la recherche » (E-2)

L'analyse des discours souligne que la figure de développement professionnel attachée à cette série de discours repose sur **l'élaboration** et la **conduite de projets** en réponse à des demandes organisationnelles (n=16). Globalement, le fait de parvenir à réaliser ce type d'activités, éventuellement de manière participative, apparaît comme essentiel du point de vue de ces universitaires. En ce sens, la définition de la composition des équipes de partenaires les mieux à même de garantir l'aboutissement de la démarche (n=6) et les compétences de coordination des partenaires impliqués sont donc également stratégiques (n=6).

Dans cette logique des compétences que l'enseignant-chercheur manager de projet semble conduit à déployer, se trouvent également les **compétences** de type **gestionnaire** (12%). En effet, le relatif sous-encadrement administratif conjugué à l'alourdissement des procédures institutionnelles qui scandent le déroulement des recherches programmées obligent ces universitaires à développer des apprentissages en matière de gestion **administrative** et **financière** des projets (voir annexe 57.4.7). L'analyse des entretiens montre que les activités de comptabilité semblent particulièrement pesantes (n=14), ce qui peut s'expliquer par l'importance des financements que les universitaires responsables des projets son amenés à gérer (e.g. projets européens). Si certains universitaires considèrent ces activités comme une perte de temps et d'efficacité professionnelle, ils affirment cependant que devant cette nécessité, ils se sont construits des procédures personnelles, des « trucs » leur permettant d'appliquer les règles formelles des contrats de recherche (rédaction des annexes financières,

calcul de la part des salaires et des taxes).

En toute logique avec ce qui précède, l'analyse des entretiens de recherche souligne que le principal **vecteur de développement professionnel** est constitué par l'**expérience** concrète de ces activités (10% des thèmes ; cf. annexe 57.4.8). Dans cette perspective, l'ancienneté professionnelle serait un moyen de gagner en expertise (n=14). Toutefois, le développement professionnel en la matière n'est pas seulement **individuel**<sup>12</sup> mais il serait aussi **organisationnel** au moyen d'une capitalisation des connaissances acquises des expériences antérieures et « incorporées » dans des outils préexistants, des dispositifs ou des modes de fonctionnement institutionnels (n=9). En effet, les démarches de recherches commanditées appellent un travail collaboratif (avec d'autres enseignants-chercheurs, des ingénieurs d'études voire des étudiants) et une forme de complémentarité dans les ressources constituées par les partenaires, ce qui permet de travailler dans « l'urgence » et de respecter les délais institutionnels parfois serrés.

Cependant, la fréquentation du terrain apparaît comme primordiale dans la mesure où elle permet également le développement de réseaux sociotechniques. Or, la catégorie des **compétences** en « réseautage » représente 13% des thèmes relatifs au développement professionnel universitaire de cette première série (cf. annexe 57.4.9). L'analyse des entretiens souligne que ces entrelacs constituent des formes hybrides et mouvantes de différents réseaux scientifiques, syndicaux, professionnels, institutionnels et politiques auxquels sont parfois intégrés des cabinets de consultants (cf. l'extrait d'entretien infra). C'est pourquoi nous qualifions ces compétences par le terme de « réseautage sociotechnique ».

L'inscription dans ces réseaux préexistants (n=11) et la construction de nouvelles associations (n=12) sont des points de passage obligés dans la mesure où ces structures composent les canaux qui relaient et diffusent les informations concernant les demandes institutionnelles de recherche. Plus encore, ces réseaux constituent des espaces incontournables de **légitimation** sociale et professionnelle des **compétences** des « experts » (n=7). En effet, les pratiques d'intervention nécessitent, au-delà de la construction des savoir-faire détaillés ci-dessus, que ces derniers soient connus et reconnus comme tels afin de

---

<sup>12</sup> Ces universitaires déclarent connaître un certain nombre de « ficelles du métier » qui leur permettent de s'engager dans la recherche commanditée telles que le fait de pouvoir appuyer l'écriture d'un projet sur des projets antérieurs constituant des « modèles » et ressources disponibles au sein des équipes de recherche. De même, la connaissance préalable des référentiels et des principaux critères d'évaluation de la qualité des projets de recherche utilisés lors des procédures d'appel d'offres apparaît comme primordiale.



pouvoir être sélectionné ou sollicité par des commanditaires ou des collègues pour participer à un projet :

« (...) ça fait 26 ans que je suis dans ce milieu. (...). je suis connue donc j'ai des réseaux. (...) Par exemple au niveau (...) du Ministère (...) chaque année, ils font un appel d'offres. Ils nous l'envoient, à leur réseau, aux gens qui ont l'habitude de travailler pour eux. (...) Moi, (...) je suis dans toutes les associations d'enseignants-chercheurs dans lesquelles on peut être. On nous envoie des informations par des journaux Internet, le bulletin de l'Association XX, (...), de l'Association YY (...) de l'Association ZZ (...). Bon, et puis on parle entre nous. (...) (Des collègues) répondent à (un appel d'offres de l') ANR, ils m'ont demandé de me mettre dedans. (...) À partir du moment où on a déjà fait quelques travaux où on est un peu connu et reconnu, on a quand même des facilités d'accès à l'information. »

(maître de conférences, HDR, femme, entretien n°1 ; souligné par nous).

La figure de développement professionnel des enseignants-chercheurs de ce premier groupe met également en exergue une catégorie de **compétences** qualifiées de **sémiotiques** (12%). Ces dernières renvoient aux capacités d'**observation** et d'**analyse** des informations situationnelles exposées dans le tableau 28 ci-dessous.

Tableau 28. La catégorisation et la distribution des thèmes relatifs aux compétences sémiotiques

Les catégories (n=28)	Extraits d'entretien caractéristiques
Savoir se positionner en fonction des contextes (19)	« Il y a des endroits où on peut gueuler, d'autres où on ne peut pas gueuler. Il y a des moments où c'est opportun de s'affirmer. » (E-1)
	« Il faut regarder, il faut surveiller, il faut avoir des relations, il faut écouter, il faut s'intéresser » (E-3)
	« Quand c'est Bernard Charlot qui s'affirme c'est plus facile que quand c'est moi ou des gens encore moins reconnus. Enfin la même chose dite par l'un peut passer, dite par l'autre ne passera jamais » (E1)
Anticiper les attentes effectives ou potentielles du commanditaire (6)	« Mais c'est d'arriver à capter ce qu'ils cherchent à savoir déjà et vouloir mettre en place pour répondre à ces besoins. » (E-3)
	« Donc je savais qu'ils avaient des problèmes de recrutement, je me suis dit nous on est spécialisé sur les XX et les XX, on va essayer de travailler sur ... » (E-2)
	« c'est moi qui créais le besoin en général » (E-2)
Produire des recommandations et du conseil (3)	« On avait fait une étude sur le département XX. On a proposé au Conseil Général à qui on avait présenté l'étude. Un des débouchés de l'étude était de créer un observatoire de la vie scolaire du département XX avec à la fois les parents, les professeurs. » (E-3)
	« je donnais du conseil ! je faisais du conseil » (E-2)
	« c'est vrai que je fais du conseil. Il y a des accords, des conventions. » (E-3)

L'analyse des discours des enseignants-chercheurs montre que ce type de compétences contribue fortement à la distinction entre l'expert et le novice. En effet, cette différenciation ne procède pas seulement d'une différence dans l'étendue des réseaux construits ou dans la maîtrise des méthodes et des outils du métier, mais plus encore de la capacité à **faire évoluer ces démarches d'intervention en fonction des variations des contextes** sociaux et organisationnels de leur mise en œuvre. Ainsi, il est significatif d'observer que la compétence la plus fréquemment citée par ces universitaires est la capacité à se **positionner** pertinemment en regard de ces caractéristiques contextuelles (n=19). Il est donc logique que ces

compétences s'avèrent plus particulièrement décisives lors du travail de la demande vers la commande au cours duquel les universitaires doivent négocier avec les commanditaires, les convaincre et argumenter au regard de leur perception des enjeux politiques, institutionnels et de pouvoirs des organisations dans lesquelles ils interviennent.

La professionnalité de ces universitaires est donc caractérisée par un ensemble de savoir-faire scientifiques (méthodologie de la recherche) articulés avec des habiletés managériales et gestionnaires que des compétences sémiotiques permettent de contextualiser. En ce sens, l'enseignant-chercheur apparaît dans ces discours comme un acteur en prise avec « le terrain » et le champ social au moyen de ses interventions et de son intégration dans des réseaux sociotechniques. Cette figure de développement professionnel comporte également<sup>13</sup> quelques références (n=13) à un système de **valeurs** promouvant un engagement à intervenir pour les acteurs, à préserver l'anonymat de ces derniers ou encore à limiter l'incidence des expertises sur les équilibres organisationnels (voir les résultats annexe 57.4.3). Ces analyses nous semblent donc tout à fait congruentes avec les résultats précédents qui ont montré, d'une part, que les pratiques de diffusion de ces universitaires sont essentiellement d'ordre social, et d'autre part, que leur évaluation des modes de valorisation en Sciences de l'éducation porte sur l'opérationnalité des travaux de recherche.

### **6.2.2. Le groupe 2<sup>14</sup> : les exigences de la scientificité et la nécessité d'interagir avec les terrains d'enquête**

Les résultats de l'analyse de contenu thématique du corpus d'entretiens de ce second groupe soulignent que les trois axes thématiques de la valorisation, de l'évaluation de la valorisation en Sciences de l'éducation et du développement professionnel universitaire ont des fréquences d'apparition relativement proches (voir les résultats annexe 58.1).

---

<sup>13</sup> Les résultats de l'analyse de contenu de cette première série d'entretiens soulignent aussi l'existence de références à des compétences communicationnelles. Toutefois la fréquence de ce thème est faible (n=26). De plus, d'autres séries d'entretiens mentionnent ce type de compétences plus largement (e.g. série 4). Nous avons donc choisi de ne pas détailler ces compétences ici (voir annexe 48.4.7). Nous précisons seulement que ces compétences communicationnelles renvoient en particulier à la maîtrise d'un langage spécifique destiné aux acteurs non scientifiques (n=6) et incluant un vocabulaire spécialisé que d'aucuns qualifient d'administratif ou de technocratique (n=4) qui permet la production de tous les supports destinés aux commanditaires des recherches (projets, rapports intermédiaires et finaux...).

<sup>14</sup> La classe 2 représente 13% de la totalité des questionnaires, soit quinze questionnaires. Cette classe est donc la moins importante sur un plan quantitatif. Parmi les quinze enseignants-chercheurs dont les réponses au questionnaire ont conduit à la construction de cette classe, nous avons mené des entretiens de recherche avec cinq d'entre eux.

### 6.2.2.1 La valorisation scientifique comme condition indispensable à l'existence d'une discipline

Les résultats de l'analyse de contenu des entretiens de cette seconde série montrent que la valorisation sociale est la thématique relative à la valorisation la plus importante quantitativement (46% ; cf. les résultats annexe 58.2.1). Pour autant, nous verrons dans l'analyse détaillée ci-dessous que, sur un plan plus qualitatif, nombre de ces thèmes soulignent plutôt un point de vue mitigé quant à ce mode de valorisation. À l'opposé des discours de la première série d'entretiens, la **valorisation scientifique** (33%) est en revanche perçue comme le mode **majeur** de valorisation de la recherche.

L'importance de la communication scientifique est essentiellement basée sur le fait que cette dernière constitue une **nécessité fonctionnelle** pour le développement de la recherche (11% ; cf. annexe 58.2.2). À l'instar des autres champs de recherche, les dynamiques scientifiques des Sciences de l'éducation reposent en effet sur un « *impératif de communication des résultats des travaux* » (maître de conférences, HDR, homme, entretien n°4) qui permet d'assurer l'avancée de la production des savoirs (n=11). Mais l'un des enjeux majeurs de la valorisation scientifique reposerait également sur le fait qu'elle rend possible l'**évaluation** de la **qualité** de ces productions scientifiques. En effet, parmi la thématique des enjeux de la valorisation entre pairs (qui est la plus fréquemment dénombrée, 38%), la question de l'expertise est centrale : « *comment une communauté peut se doter des moyens de la diffusion, enfin (...) du contrôle de la qualité de ces travaux ?* » (maître de conférences, HDR, homme, entretien n°4). Les résultats de l'analyse de contenu<sup>15</sup> montrent d'ailleurs que l'amplification<sup>16</sup> de cet enjeu est liée au développement relativement récent de trois modes de diffusion des travaux : les numéros thématiques des revues, les ouvrages collectifs et les colloques regroupant de très nombreux communicants. Or, chacun de ces trois moyens de valorisation aurait un effet sur l'expertise des travaux : que ce soit sur le plan du respect de l'anonymat des évaluations de publications s'appuyant sur l'activité des réseaux de chercheurs (numéros thématiques et ouvrages collectifs) ou que ce soit sur la faisabilité de l'évaluation d'un grand nombre de communications dans les colloques. Nous verrons également dans le chapitre suivant que l'importance attribuée au processus d'évaluation dans

---

<sup>15</sup> Le thème de l'évaluation des produits de la valorisation scientifique apparaît 40 fois dont 12 fois concernant l'évaluation des numéros thématiques des revues, 8 concernant l'évaluation des ouvrages collectifs et 5 fois concernant l'évaluation des communications (cf. annexe 58.2.2).

<sup>16</sup> À l'aune de l'importance qu'ils accordent à la valorisation scientifique, les universitaires de ce second groupe décrivent également les difficultés qu'ils rencontrent dans la mise en œuvre de ces pratiques avec une fréquence relativement élevée (36% ; cf. le tableau de catégorisation annexe 58.2.2). Parmi ces difficultés, on notera la faiblesse du nombre de supports de publication francophones dont la qualité scientifique est attestée par la communauté (n=11), ce qui contribue à accroître la concurrence pour publier.

les pratiques de valorisation scientifique par ces universitaires les conduit à mettre en exergue son rôle structurant sur le groupe professionnel de pairs.

Pour autant, il est intéressant de souligner que ce point de vue relativement internaliste est co-occurent avec l'affirmation de **l'intérêt** et de la **force des liens recherche-formation** (n=15, cf. annexe 58.2.3). En effet, si la thématique de la valorisation pédagogique constitue la thématique de la valorisation la moins fréquemment abordée (21% ; cf. annexe 58.2.1), il n'en reste pas moins que l'analyse des discours des enseignants-chercheurs souligne que la formation à et par la recherche est un moyen de développer chez les étudiants « *une manière d'appréhender le monde, avec des exigences (...), des modalités de raisonnement* » spécifiques (maître de conférences, HDR, homme, entretien n°5). Plus précisément, les premières années universitaires<sup>17</sup> viseraient à l'apprentissage des savoirs relatifs aux grands courants de recherche en éducation tandis que les années suivantes permettraient d'intégrer les étudiants dans une dynamique de recherche et de construction d'une culture scientifique (n=17). Mais 24% des thèmes relatifs à la valorisation pédagogique soulignent également que les activités d'enseignement et de direction des travaux des étudiants peuvent produire un enrichissement pour les recherches des enseignants-chercheurs eux-mêmes. Outre les apports constitués par les écrits des étudiants (états de la question, problématisation, résultats empiriques ; n=7), ces universitaires considèrent que les pratiques d'enseignement conduisent à un travail d'explicitation et de synthèse qui permettraient d'affiner leur intelligibilité de leurs propres travaux (cf. annexe 58.2.3).

Les points de vue<sup>18</sup> de ces universitaires sur la **valorisation sociale** montrent en revanche que ces pratiques sont assez **limitées** (n=12) : « *dans le champ scientifique, c'est d'abord la recherche, l'action on s'en fiche* » (maître de conférences, HDR, homme, entretien n°8). La mise en œuvre de ce type d'activités varie en fonction de la résonance sociale<sup>19</sup> ou des incidences professionnelles des travaux de recherche. À la différence du premier groupe, ce mode de valorisation est ici non systématique et développé selon des opportunités et des

---

<sup>17</sup> En regard de ces objectifs pédagogiques, il convient de préciser que ces universitaires ont quelque fois (18%) abordé le thème de la nécessité de passer d'une logique de formation centrée sur des contenus disciplinaires vers une logique focalisée sur l'organisation des conditions propres à favoriser l'apprentissage (cf. annexe 58.2.3).

<sup>18</sup> La thématique des points de vue sur la valorisation sociale représente 23% des thèmes sur ce mode de valorisation (cf. annexe 58.2.4).

<sup>19</sup> L'analyse des raisons avancées pour justifier les pratiques de valorisation sociale (28% ; cf. annexe 58.2.4), montre néanmoins que ces dernières permettraient d'obtenir une reconnaissance sociale et institutionnelle des travaux par les Sciences de l'éducation (n=11). De plus, la contribution des universitaires à l'appropriation des résultats de la recherche par les praticiens (n=7) et à l'avancée des débats sociaux (n=6) pourrait constituer une responsabilité professionnelle (n=9) : « *on a un mandat de recherche. Il faut peut-être en rendre compte dans la société qui nous mandate et nous finance.* » (maître de conférences, HDR, homme, E-5).

sollicitations conjoncturelles<sup>20</sup> par des groupes professionnels, des collègues et des institutions (n=11). Mais la logique internaliste de cette seconde série d'entretiens entraîne néanmoins les discours de ces enseignants-chercheurs dans une posture double vis-à-vis de leur engagement dans la valorisation sociale.

En effet, ces derniers enjoignent à une forme de limitation des chercheurs dans leurs interventions au sein des champs socioprofessionnels (17% ; cf. annexe 58.2.4). Cette position prudente tiendrait en particulier à la « jeunesse » des Sciences de l'éducation et à la robustesse relative des savoirs produits (n=10). En conséquence, ces universitaires appellent, comme nous le verrons dans le chapitre suivant, à un affermissement de la scientificité des travaux de recherche en Sciences de l'éducation passant en particulier par le renforcement de la qualité des investigations empiriques. Or, la mise en œuvre de cette **exigence empirique** nécessite de pouvoir accéder au terrain d'enquête et plus encore de pouvoir obtenir une forme de **coopération** avec les praticiens sinon : « *vous n'allez pas pouvoir observer des gens intéressants (...), un entretien ils voudront pas ou ils répondront n'importe quoi, (...) on ne peut pas faire des sciences humaines contre les acteurs, voilà, et cette place, elle est pas acquise* » (maître de conférences, HDR, homme, entretien n°8 ; souligné par nous). Et l'un des moyens d'acquérir cette place de chercheur sur le terrain passerait notamment par une pratique de valorisation sociale effective même minimale (e.g. restituer les résultats aux praticiens). Nous y reviendrons dans le chapitre consacré à la professionnalité universitaire mise en exergue par ces universitaires (cf. 6.2.2.3).

### 6.2.2.2 L'évaluation de la valorisation comme « structuration » de la communauté professionnelle

Les résultats de l'analyse de contenu relative à la thématique de l'évaluation des modes de valorisation soulignent que les universitaires de ce second groupe font état des tensions propres à ce champ disciplinaire (19% ; cf. annexe 58.3). Ces derniers perçoivent notamment un mouvement de diversification des cadres épistémologiques, théoriques et méthodologiques (n=14) en lien avec une spécialisation progressive sur des objets de recherche de plus en plus variés et particuliers (n=7). Or ce mouvement pourrait conduire à une **segmentation** du **groupe de pairs** autour de micro-communautés scientifiques. Cette transformation aurait aussi pour conséquence de démultiplier les supports et les pratiques de valorisation

---

<sup>20</sup> La thématique des pratiques de valorisation sociale de la recherche regroupe 32% des thèmes relatifs à la valorisation sociale (cf. annexe 58.2.4) et concerne par exemple l'accompagnement de professionnels en formation (n=8) et la diffusion dans le monde syndical enseignant (débats, publication dans la presse syndicale (n=7)).

scientifique. Chaque sous-champ disciplinaire serait en effet amené à se doter de ses propres vecteurs de communication (revues, colloques) en vue d'assurer les conditions de son existence.

En regard de ce point de vue sur les Sciences de l'éducation, les discours de ces enseignants-chercheurs tendent à exprimer la nécessité d'une structuration plus efficiente de la discipline autour de ses activités de recherche. Les résultats de l'analyse de contenu soulignent tout d'abord que 22% des thèmes relatifs à l'évaluation concernent les facteurs structurants d'origine institutionnelle que nous qualifions donc de **structuration descendante** (cf. annexe 58.3). La plupart de ces thèmes (n=24) ont à voir avec l'injonction à publier que constituent les critères relatifs au statut de « publiant » dans les démarches de l'Agence d'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (n=11). La formalisation de ces critères dans **l'évaluation des équipes** aurait ainsi pour conséquence positive (n=9) de favoriser une réflexion collective et une prise de décision au sein de la communauté des pairs au sujet de la valorisation scientifique (caractère obligatoire, qualité des supports de diffusion). Pour autant, ces universitaires signalent que ces structurations descendantes produisent aussi un certain nombre d'effets « fragilisants » (13%) tels que le développement d'une course à la publication où la quantité a la primauté devant la qualité (n=13). Sur un plan professionnel, ces démarches évaluatives rendraient également les investissements cycliques dans des activités pédagogiques (n=9) ou dans la prise de responsabilité interne (n=6) encore plus incertains.

Dans la logique de ces points de vue critiques sur la structuration descendante, ces universitaires définissent de manière plus assurée les facteurs structurants provenant de la communauté professionnelle elle-même et que nous qualifions donc de **structuration ascendante** (cf. annexe 58.3). Les facteurs ascendants de structuration du système scientifique les plus fréquemment exposés (15%) concernent le **niveau organisationnel** du groupe de pairs. Il s'agit principalement pour ces enseignants-chercheurs d'organiser le développement de la recherche en éducation par rapport à des programmes scientifiques élaborés et pilotés par des instances représentatives de la discipline (n=21).

Les discours de ces universitaires renvoient plus rarement à une seconde forme de structuration au niveau des **postures professionnelles** (11% ; cf. annexe 58.3). Il s'agirait de clarifier plus nettement l'identité professionnelle d'enseignant-chercheur en distinguant plus particulièrement la posture de recherche avec d'une part celle de l'expertise ou de la

praxéologie (n=17) et avec d'autre part celle de la formation (n=12). L'objectif affirmé ici étant de préciser ces distinctions afin de préserver cette identité professionnelle et ses exigences spécifiques sans s'interdire pour autant de réaliser des interventions de terrain ou en formation.

Enfin, les résultats de l'analyse de contenu exposés dans le tableau 29 ci-dessous soulignent qu'un troisième niveau de structuration ascendante de la communauté professionnelle reposerait plus directement sur un **affermisssement du cadre scientifique** des travaux de recherche menés. Ce tableau détaille aussi les opérations de catégorisation réalisées au cours de l'analyse de contenu thématique.

Tableau 29. La catégorisation et la distribution de la thématique relative à la structuration ascendante des Sciences de l'éducation autour des travaux de recherche

Les catégories (n=67)	Extraits d'entretien caractéristiques
S'adosser sur la qualité des travaux et l'accroître (n=20)	« Il faut montrer ce qu'on est capable de faire. Là, on aura une véritable reconnaissance. Je crois que la légitimité d'une discipline est aujourd'hui, en tout cas chez nous, elle doit naître de la qualité des savoirs qu'on construit » (E-4) <sup>21</sup>
	« on ne pourra pas être jugé sur nos réponses sociales mais on sera jugés sur la qualité de nos travaux » (E-8)
	« il faut de la qualité de la recherche, mais la qualité est d'abord dans la rigueur que les chercheurs eux-mêmes s'imposent » (E-4)
Garantir et renforcer le rôle évaluatif des comités d'expertise (n=8)	« Alors, c'est là où les comités de rédaction, les revues, c'est là où les comités de lecture, les revues ou les comités de lecture des colloques ou des congrès sont importants c'est-à-dire qui jouent véritablement ce jeu de sélection des travaux » (E-4)
	« ça, s'il y a une chose qu'il faut vraiment... c'est maintenir le jeu des expertises pour quand même...ça, ça me paraît extrêmement important. » (E-8)
	« C'est toujours le même problème. De quels outils se dote une communauté pour contrôler les productions de sa propre communauté et la qualité des productions de sa propre communauté. » (E-4)
Produire des états des lieux de la recherche consensuels (n=5)	« que l'on soit capable à un moment de dire : voilà au moins a minima, un certain nombre de choses sur lesquelles on puisse s'accorder et sur lesquelles on est à peu près tous d'accord, ça serait tout de même important » (E-4)
	« Qu'il y ait un peu un consensus entre des intérêts communs et des intérêts particuliers, des intérêts généraux et des intérêts particuliers, avoir des équipes de recherche, plusieurs équipes de recherche qui se centrent sur des problématiques qui essaient de se l'approprier, de la dépiauter un peu, de faire avancer les choses un peu. » (E-5)
	« enfin c'est nécessaire que la recherche avance. C'est nécessaire. Mais peut-être aussi à certains moments faut-il être capable de dire : voilà ce sur quoi on peut un minima s'accorder. » (E-4)

Dans la perspective d'une **consolidation** d'une communauté de pairs considérée comme segmentée, l'accroissement des exigences en termes de robustesse des travaux (clarté du cadre théorique, investigation empirique, rigueur méthodologique) (n=20) et la traduction de ces **exigences** dans les référentiels d'**évaluation** des comités de lecture (n=8) seraient donc pour ces universitaires particulièrement opérants. En ce sens, l'analyse souligne l'importance des démarches évaluatives des produits de la valorisation scientifique sur les pratiques professionnelles et le fonctionnement du champ disciplinaire. En effet, nous avons pu caractériser la tension des points de vue concernant le développement des évaluations externes de la valorisation scientifique menées par l'Agence d'Évaluation de la Recherche et

<sup>21</sup> Le code E-x renvoie au numéro x de l'entretien disponible dans le Tome III de la thèse.

de l'Enseignement Supérieur (facteur descendant de structuration/fragilisation du champ disciplinaire) tandis que la mise en œuvre des évaluations réalisées par les instances professionnelles (CNU) et des évaluations des comités de lecture est considérée dans ces discours comme une structuration interne autour de critères de qualité scientifique. Nous allons donc analyser le lien entre ce point de vue sur l'évaluation de la valorisation de la recherche et la professionnalité déclarée de ces universitaires dans le chapitre suivant.

### **6.2.2.3 La figure de développement professionnel : des compétences pour investiguer et publier**

Les résultats de l'analyse de contenu de cette seconde série d'entretiens soulignent qu'à l'opposé du premier groupe, ces enseignants-chercheurs tendent à définir la professionnalité d'universitaire autour d'un système de référence unique<sup>22</sup> caractérisé par l'appétence pour les travaux et les savoirs scientifiques (n=9 ; cf. annexe 58.4.2). C'est cette caractéristique internaliste que d'aucuns nomment *libido scientifica* ou *passio sciendi*. Les thèmes relatifs au développement professionnel les plus fréquemment dénombrés concernent toutefois les effets des transformations du monde universitaire sur cette professionnalité (28% ; cf. annexe 58.4.3).

D'une manière générale, les discours de cette seconde série déplorent en effet la médiocrité de leurs conditions de travail (n=18) qui exigent trop souvent des enseignants-chercheurs qu'ils **s'ingénient à rendre possible l'exercice de leur métier** (cf. annexe 58.3.3.). De plus, ces universitaires considèrent être surchargés de travail (n=9) en raison de l'alourdissement des activités liées à la gestion des diplômes, des composantes ou des projets internes aux universités (n=26). Or, ces évolutions contextuelles tendraient à exacerber la concurrence entre pairs (n=9) pour parvenir notamment à maintenir un niveau de publication suffisant pour envisager un développement de carrière.

La capacité à publier et à diffuser les travaux au sein de la communauté scientifique constitue effectivement une catégorie majeure de la figure de développement professionnel de ces enseignants-chercheurs, comme elle constitue une catégorie majeure de leurs propos sur la valorisation de la recherche. Ainsi, les résultats exposés dans le tableau de l'annexe 58.4.1 soulignent que les compétences nécessaires à la production et à la diffusion d'un discours scientifique représentent respectivement 10% et 8% des thèmes relatifs à la professionnalité universitaire. L'analyse détaillée des **compétences rédactionnelles** montre ces dernières

---

<sup>22</sup> L'un de nos interlocuteurs a néanmoins mentionné l'existence d'enseignants-chercheurs moins passionnés.



peuvent être essentiellement rattachées à la visée stratégique d'obtenir une évaluation positive de la part de comités de lecture (cf. annexe 58.4.4). Les entretiens de cet ensemble insistent donc sur la nécessité de maîtriser les codes de construction et d'exposition du discours scientifique concrétisés dans les **exigences des évaluateurs**<sup>23</sup> des supports de valorisation de la recherche (n=13).

Toutefois, la maîtrise des compétences requises par la production écrite scientifique doit s'accompagner d'un ensemble de **compétences** que nous qualifions de « **réseautage diffusionnel** » afin de parvenir à diffuser des travaux dans la communauté de pairs (8% ; cf. annexe 58.4.5). Ce type de compétences consiste essentiellement à savoir saisir et développer des **opportunités de publication** (n=4) au moyen d'une participation active au fonctionnement des réseaux scientifiques (n=17) : « *J'ai parlé des formes mais il y a aussi des réseaux. Si on est invité dans des numéros spéciaux, dans les symposiums (...) ce n'est pas la même chose. (...) Les publications sont quand même facilitées si on est inséré à un certain réseau au sein de la communauté.* » (maître de conférences, HDR, homme, entretien n°8).

Le développement des compétences nécessaires à l'endoproduction scientifique s'inscrit dans la logique des analyses précédentes où nous avons montré l'insistance de ces discours pour une meilleure structuration de la discipline autour du rôle des comités de lecture dans l'évaluation des critères de scientificité des travaux. Or comme nous l'avons précisé, cette exigence de scientificité procède particulièrement de la qualité des démarches empiriques des recherches et nécessite par conséquent un accès effectif aux terrains d'enquête et aux acteurs des situations d'éducation et de formation. Dans cette perspective, la professionnalité universitaire de cette seconde série d'entretiens met en évidence d'une part des compétences d'investigation (18%) et d'autre part des compétences traductionnelles (10% ; cf. annexe 58.4.1).

L'analyse des résultats présentés dans le tableau 30 ci-dessous montre que les **compétences d'investigation** sont principalement requises par la mise en œuvre d'une confrontation au « réel » la plus « tangible » possible. Ce tableau expose à la fois le détail de ce type de compétences et les opérations de catégorisation que nous avons réalisées.

---

<sup>23</sup> Ces attentes spécifiques concerneraient plus particulièrement la concision et la logique, l'exposé d'un cadre théorique et méthodologique et la référence systématique à des résultats empiriques. Ceci explique pourquoi la capacité à réaliser des expertises de publication scientifique (e.g. au sein de comités de lecture) est ici considérée comme l'une des compétences rédactionnelles (n=5).

Tableau 30. La catégorisation et la distribution<sup>24</sup> de la thématique des compétences d'investigation

Les catégories (n=58)	Extraits d'entretien caractéristiques
Connaître concrètement les champs professionnels observés (n=21)	<p>« Ces réseaux que j'ai tissés avant, ces personnes que j'ai connues, la connaissance des systèmes que j'ai connus... des associations, des systèmes, des gens me permettent aujourd'hui de valoriser plus mais c'est pas moi qui fais les demandes, on me sollicite » (E6)</p> <p>« il y a des choses qui faut connaître, il y a des mots qu'il faut connaître... Il y a des codes... Il y a des histoires, il y a des tas de choses » (E-8)</p> <p>« un chercheur qui connaît bien le champ professionnel dans lequel il déploie ses activités, c'est un plus » (E-6)</p>
Être reconnu comme un interlocuteur crédible et légitime (n=14)	<p>« il faut montrer, pour être crédible et légitime auprès des acteurs » (E-8)</p> <p>« quand on arrive à la fac en ayant une quinzaine ou une vingtaine d'années d'ancienneté sur le terrain, c'est facile de revenir voir les collègues, d'avoir les autorisations, on connaît les cadres, les inspecteurs. » (E-6)</p> <p>« Il faut avoir déjà gagné la confiance, enfin c'est de l'accompagnement classique je veux dire, et par rapport à dire des choses actuelles de la recherche il faut que ça identifie un besoin, il faut gagner la confiance du groupe. » (E-8)</p>
Entrer en communication avec les praticiens (n=8)	<p>« à mon avis si on n'est pas capable d'entrer en communication avec les enseignants, les chefs d'établissement, les conseillers pédagogiques, les inspecteurs, etc. » (E-8)</p> <p>« tout le reste ça a été des échanges de pratiques qu'on a construits un peu en plus sur les pratiques que sur le cadre directif qui justifie un peu les pratiques » (E-5)</p> <p>« attention là quand tu parles aux enseignants en formation regarde » (E-7)</p>
Faire évoluer les projets de recherche en fonction des demandes (n=6)	<p>« ça c'est pas simple, hein, surtout quand on a une équipe de recherche et quand on a un truc qui nous intéresse et que ce qui est dit, c'est pas toujours... en cohérence, on se dit comment je vais faire le lien, bon ...donc, ça, voilà, il faut entendre, ça je crois que c'est sûr... » (E-8)</p> <p>« il faut savoir analyser la demande, savoir plier nos méthodologies et nos approches théoriques pour répondre à la demande parce que bien sûr, c'est jamais pile poil, ça tombe jamais pile poil, donc il faut être souple » (E-8)</p> <p>« donc il faut accepter d'être à côté, de faire le deuil de notre projet » (E-8)</p>
Alimenter les liens recherche-terrain de recherche-offre de formation (n=6)	<p>« Dans un processus plus inductif, je me sers, bien sûr, des contacts que j'ai en formation pour aller sur le terrain, prendre de nouveaux contacts etc. (E-6)</p> <p>« cela me permet de fonctionner tant au niveau local dans un double processus inductif et déductif, recherche-formation, formation-recherche ou terrain-recherche et recherche-terrain » (E-6)</p> <p>« c'est cette auto alimentation, cet échange perpétuel entre la recherche et le terrain qui me permet d'alimenter la recherche et d'alimenter le terrain, la pompe est amorcée désormais » (E-6)</p>
Obtenir des contrats de recherche (n=3)	<p>« il va falloir trouver des financements extérieurs. Moi, dans mon champ, c'est l'éducation nationale, c'est la formation d'adultes et c'est etc, donc il faut que mes recherches soient en lien avec ce que font les enseignants en classe, et ce que font les formateurs (E-6)</p> <p>« pour avoir le droit de faire de la recherche aujourd'hui, là faut répondre à l'appel de l'Agence Nationale de la Recherche » (E-7)</p> <p>« nous amenons, nous, par des contrats mais qui viennent de l'État parce qu'on répond à des appels d'offre de la DEP, parce qu'on travaille avec des Rectorats, des Inspections Académiques et des trucs comme ça » (E-6)</p>

La **connaissance concrète** des langages et des codes, des coutumes et des histoires propres aux systèmes et aux **communautés professionnelles objets des travaux de recherche**, constituerait un passage obligé pour ces universitaires (n=21). Il faut en effet s'ouvrir les portes des terrains d'observation des acteurs et des pratiques et obtenir pour cela la reconnaissance de sa légitimité et de sa crédibilité à opérer dans ces milieux en tant que chercheur (n=14). Plus encore, la qualité des données empiriques collectées au cours de ces enquêtes de terrain imposerait aux enseignants-chercheurs d'être capables de construire une relation « authentique » avec les praticiens (n=8).

Mais dans ce processus comparable à celui des « cycles de crédibilité » étudié par Latour (1993 : 34), la mise en œuvre d'interactions avec les praticiens concerne aussi l'aval des

<sup>24</sup> La thématique des compétences d'investigation représente 18% des thèmes relatifs au développement professionnel universitaire (N=315).

démarches de recherche. En effet, la professionnalité mise en exergue par ces universitaires comporte un ensemble de **compétences traductionnelles** (10%) requises par des pratiques de valorisation sociale des travaux de recherche au moyen de restitution, de formation ou de vulgarisation et dont le tableau 31 ci-dessous rend compte.

Tableau 31. La catégorisation et la distribution<sup>25</sup> de la thématique des compétences traductionnelles

Les catégories (n=31)	Extraits d'entretien caractéristiques
Produire un discours moins incertain (n=12)	« Là on a besoin de développer un discours avec, on va dire, plus de certitude, parfois même plus prescriptif pour les acteurs débutants, je pense aux nouveaux enseignants » (E-6)
	« Aux enseignants débutants, on ne peut pas leur dire « on ne sait pas trop comment ça marche, débrouillez-vous », on a besoin de leur dire, ils ont besoin d'entendre un discours un petit peu cadré, carré » (E-6)
	« Essayer de dire le moins de mensonges possibles tout en sécurisant les gens... Bien sûr, parce qu'eux le lendemain, ils prennent les gamins, ils sont sur le terrain, ils ont à assumer un certain nombre de contradictions, de contraintes, de dilemmes. » (E-6)
Prévenir les résistances à l'objectivation (n=11)	« un discours qui soit un peu un discours reçu comme scientifique mais à la fois pas déconnecté de leurs préoccupations, qui porte pas de jugement, qui ne soit pas laudatif parce qu'on n'est pas là pour cirer les pompes, voilà, et...il y a tout un jeu d'équilibre » (E-8)
	« donc il faut y aller extrêmement prudemment, pour pas se faire jeter, pour être un peu efficace, voilà ! » (E-5)
	« sans arrêt prendre garde à la façon dont ça va être lu...voilà...penser que le public qui va le lire va se sentir agressé par le fait que ça met en discussion le fait que s'ils n'y sont pas pour rien, on pourrait faire autrement. » (E-7)
Soumettre les travaux à une « évaluation » par des représentants du public cible (n=4)	« J'ai fait lire le bouquin par une vingtaine de personnes dont beaucoup d'enseignants, de syndicalistes, de militants pédagogiques » (E-7)
	« Je trouve que moi ça m'a facilité le boulot, quoi, et ça me le facilite toujours, c'est-à-dire que je comprends leurs attentes, je sais comment ils me voient, je... et ça me facilite le boulot en terme de recherche aussi, cela me le facilite en terme de formation et en terme de recherche aussi. » (E-7)
	« J'ai ce réseau de personnes qui me permettait de tester en me disant « là, tu te rends compte de ce que t'écrit, tu te rends compte de la façon dont tu l'écrit, ça pourra pas être entendu » (E-7)
Expliciter ses travaux et ceux de la discipline (n=2)	« Je dis le résultat de mes recherches, c'est-à-dire, le résultat de mes lectures, des synthèses que je peux faire et de ce que je vois, moi, quand je vais filmer, quand je vais observer dans les classes » (E-6)
	« Donc il faut prendre beaucoup, beaucoup de précautions, on évoque les résultats de la recherche mais ça reste très, très ponctuel. » (E-5)
	« Quels efforts font-ils pour que ces travaux soient diffusés, soient compréhensibles tout simplement, soient lisibles par des lecteurs qui n'ont pas ces références. » (E-4)
Identifier un public cible (lectorat) (n=2)	« Le public cible c'était un enseignant un peu engagé...un enseignant moyen mais un peu engagé soit syndicalement soit pédagogiquement, qui se pose des questions et qui a envie d'aller un peu plus loin, bon, voilà, c'était ça la cible » (E-7)
	« Ce que je pense vraiment, ce serait précisément si quelqu'un devait être le destinataire de nos travaux, je pense que ce seraient les formateurs en particulier, en priorité les formateurs des enseignants de nos travaux tels qu'on les produit. » (E-4)

Cet ensemble de compétences particulièrement stratégique quant au maintien de la qualité de la relation aux acteurs de terrain s'organise principalement autour de la capacité à produire un discours de valorisation sociale moins empreint de l'incomplétude et de l'incertitude caractérisant les sciences humaines (n=12). Ce savoir-faire s'avère primordial puisqu'il permet aux enseignants-chercheurs de **réduire le risque de fragilisation** des praticiens dans leur exercice professionnel. Le second savoir-faire le plus fréquent (n=11) concerne plus précisément la **prévention de la résistance** des professionnels vis-à-vis de l'objectivation de leur pratique au moyen de certaines précautions discursives (e.g. absence de jugement de valeur). Il s'agit donc, pour ces universitaires, de prendre en compte les conditions de

<sup>25</sup> La thématique des compétences traductionnelles représente 10% des thèmes relatifs au développement professionnel universitaire (N=315).

réception et les effets de la réception de leurs travaux, dans leurs pratiques de diffusion socioprofessionnelle.

En ce sens, ces analyses soulignent que la mise en œuvre des pratiques de valorisation hors du champ scientifique conduit ces enseignants-chercheurs à se confronter à d'autres conditions d'exposition et de critique des constructions scientifiques que celles qu'ils perçoivent dans le monde universitaire (références théoriques, investigation organisée du réel). Ces interactions avec les champs socioprofessionnels n'en sont pas moins nécessaires au développement de leurs activités scientifiques et constituent une « prise de risque » requérant un certain nombre de compétences que nous avons analysées pour être menées à bien. Il est donc tout à fait logique que ces dernières soit principalement acquises hors du champ scientifique ainsi que le montrent les résultats relatifs à la thématique des vecteurs de développement professionnel (cf. annexe 58.3.8). Il convient donc d'observer que ces enseignants-chercheurs qui tendent à développer un point de vue **internaliste** sur la valorisation de leurs travaux construisent une **professionnalité** qui s'ancre notamment dans **des moyens construits au cours d'expériences professionnelles, associatives ou syndicales antérieures** (n=24). Or, ces acquis externes au monde universitaire sont particulièrement décisifs puisqu'ils permettent d'accéder aux terrains et de réaliser des enquêtes. À l'inverse, les apprentissages relatifs à la diffusion interne des travaux seraient plutôt développés au moyen de la pratique concrète de l'écriture scientifique placée sous l'expertise des pairs (n=15).

### **6.2.3. Le groupe 3<sup>26</sup> : l'amplification de la reconnaissance scientifique et sociale de la discipline et des universitaires**

Cette troisième série d'entretiens se caractérise par une distribution semblable des deux thématiques de la valorisation de la recherche et du développement professionnel universitaire autour de 40% tandis que l'évaluation des modes de valorisation ne regroupe que 20% des thèmes dénombrés (voir les résultats annexe 59.1).

---

<sup>26</sup> La classe 3 représente 19% du corpus de questionnaires, soit vingt questionnaires. Nous avons mené huit entretiens de recherche avec des enseignants-chercheurs dont le traitement statistique des réponses au questionnaire a conduit à la construction de cette classe.

### 6.2.3.1 Une valorisation par les liens recherche-formation et les trois « lieux » scientifiques

Les résultats de l'analyse de contenu du troisième groupe d'entretiens soulignent que les trois modes de valorisation des travaux de recherche ont un nombre comparable d'occurrences (cf. les résultats annexe 59.2.1). L'équilibre de ces fréquences montre donc que les discours de ces enseignants-chercheurs se distinguent des autres séries d'entretiens par la mise en **exergue** de leur mission professionnelle de **valorisation pédagogique**.

La description des pratiques de valorisation pédagogique représente 35% des thèmes consacrés à ce mode de diffusion de la recherche (cf. le tableau de catégorisation à l'annexe 59.2.2). Le lien recherche-formation est matérialisé par le fait que les contenus d'enseignement (n=24) et la guidance des mémoires (n=18) sont recomposés suivant le développement des travaux et la construction des savoirs des universitaires eux-mêmes, de leur équipe de recherche ou de la communauté scientifique. En ce sens, la recherche permettrait à ces enseignants-chercheurs de jouer un **rôle social majeur de transmission d'un savoir de haut-niveau actualisé** (n=13). Ainsi, la Licence est à la fois considérée comme une formation culturelle plurielle sur des questions d'éducation et comme une transmission des soubassements théoriques qui permettront aux étudiants poursuivant leurs études d'avoir les repères indispensables à la compréhension du front de la recherche actuelle (n=20). Toutefois, l'acquisition par les étudiants de cette culture et de cette « scientificité » est plus encore assurée par la mise en œuvre effective de travaux de recherche à partir du Master 1 (n=14).

Les discours de ces universitaires évoquent également, quoique moins fréquemment (20%), les apports des activités pédagogiques aux travaux de recherche (cf. annexe 59.2.2). Parmi cette dernière thématique, il convient d'observer que l'un des thèmes souligne la maîtrise que les tâches pédagogiques apportent aux enseignants-chercheurs dans le repérage<sup>27</sup> et la **formation des futurs doctorants** (n=8) et donc des entrants potentiels dans la communauté professionnelle<sup>28</sup>. Or, nous verrons plus loin que la professionnalité mise en évidence par ces enseignants-chercheurs comporte un ensemble très important de compétences requises par l'accompagnement des doctorants.

---

<sup>27</sup> Néanmoins, ces interactions positives entre recherche et formation semblent freinées par certaines évolutions du monde universitaire telles que la diminution des possibilités de carrière académique pour les doctorants (n=4) (cf. annexe 59.2.2)

<sup>28</sup> Ainsi, l'un des enseignants-chercheurs de ce groupe parle « *[l'autoproduction]* » du groupe de pairs (maître de conférences, homme, E-10).

Parmi les thèmes traitant des pratiques de **valorisation scientifique** (cf. annexe 59.2.3), trois « lieux<sup>29</sup> » distincts sont caractérisés par un rôle et des modalités de fonctionnement différents dans le processus général de production et de validation du savoir. L'analyse des entretiens montre qu'un **premier** « lieu » (35%) est constitué essentiellement par les **séminaires des équipes de recherche** de Sciences de l'éducation. À l'instar de la paille des laboratoires de sciences « dures », le séminaire serait le « lieu » où les sciences humaines et sociales se font, c'est-à-dire où les propositions conceptuelles et méthodologiques se forgeraient au moyen de leur mise au travail scientifique et de controverse par les pairs (n=28). Ce premier travail de « validation » semble également doublé par une évaluation de la pertinence des travaux (n=10) car « *si ce qu'on dit n'intéresse pas dans le petit cercle qu'est le nôtre, je ne sais pas comment ça pourrait intéresser ailleurs.* » (maître de conférences, homme, entretien n°16). Ces évaluations critiques seraient rendues possibles par une forme de « *convivialité scientifique* » (professeur, homme, entretien n°9) qui permet des échanges relativement directs et vivants (n=10) dans ces communautés restreintes.

Le contenu de ces entretiens désigne ensuite un **second** « lieu » de valorisation constitué par les **colloques** scientifiques (9%). Ces manifestations permettraient notamment de raffermir la communauté professionnelle par les rencontres et les échanges informels entre collègues (n=4) et la production d'états des lieux du front de la recherche (n=4). Toutefois, le degré « d'officialité » des démarches d'évaluation par les pairs y est jugé « moyen » (n=4). Enfin, les résultats de l'analyse catégorielle (cf. annexe 59.2.3) montrent qu'un **troisième** « lieu » de valorisation est défini par les **revues** scientifiques (35%) dont les procédures d'expertise représentent un « haut degré d'officialité » au sein de la communauté (n=9). Ces discours insistent sur le fait que ce type de publication est un moyen de développer des territoires de recherche (n=9), de plus en plus à l'échelle internationale (n=18). Il convient de souligner que l'internationalisation des pratiques de publication est perçue ici comme un élargissement de la reconnaissance scientifique de la spécificité des travaux francophones et non comme une adaptation de ces travaux aux modèles théoriques anglo-saxons (n=15).

L'analyse des entretiens de ce troisième ensemble met également en évidence la fréquence des thématiques relatives à la **diffusion sociale** de la recherche (33% ; cf. annexe 59.2.4). La plupart des thèmes de cette catégorie d'analyse renvoient aux moyens qui pourraient être mis en œuvre pour parvenir à valoriser socialement les travaux (n=110). Les discours de ces

---

<sup>29</sup> Le terme de « lieu » utilisé par l'un des enseignants-chercheurs désigne moins un repère « géographique » dans l'espace concret de mise en œuvre de pratiques scientifiques qu'un ensemble articulé d'activités et de manières d'agir reconnu au sein du groupe professionnel.

enseignants-chercheurs insistent plus particulièrement sur la nécessité d'impliquer les praticiens dans les démarches de recherche (recherche-formation, recherche collaborative) afin de contribuer efficacement<sup>30</sup> à la (trans)formation de leurs pratiques professionnelles (n=19). Cependant, si l'analyse des visées de cette forme de valorisation de la recherche (19%) montre que l'usage externe des travaux est considéré comme un vecteur de reconnaissance de l'intérêt social de la discipline (n=14), les discours de cette série soulignent que la mise en œuvre de ces pratiques ne va pas sans difficultés spécifiques (15%). Parmi ces dernières, se trouvent principalement des **effets possibles de dévalorisation au sein de la communauté professionnelle** (n=14) : « *quelque fois ce sont des publications mêmes pas professionnelles, (...) à destination du tout venant : (...) là, à mon avis, ça rentre pas dans notre métier ! (...) Ou alors on ne le met pas dans un dossier (...) de publication pour être (...) évalué sur son parcours !* » (maître de conférences, HDR, femme, entretien n°15). Ces résultats mettent donc une nouvelle fois en exergue le poids des démarches évaluatives de la valorisation dans le fonctionnement et la dynamique de la communauté professionnelle, comme nous allons le détailler dans le chapitre suivant.

### 6.2.3.2 L'évaluation : mieux articuler les modes de valorisation pour faire (re)connaître la discipline

Comme les résultats exposés à l'annexe 59.3. le montrent, les discours évaluatifs relevant de ce troisième groupe renvoient à des prises de position sur les recherches diffusées par les Sciences de l'éducation (27%). Selon ces universitaires, les travaux de recherche à visées fondamentales ou praxéologiques (n=18) réalisés en éducation seraient peu connus, tant par les autres communautés scientifiques que par les champs sociaux et institutionnels (n=14). En ce sens, l'amélioration de la valorisation des travaux produits est perçue comme un moyen susceptible **d'accroître le degré de connaissance externe de la discipline**. Dans cette perspective, son caractère pluridisciplinaire apparaît à la fois comme un atout, car la diversité des cadres théoriques peut permettre aux équipes de recherche d'éclairer un grand nombre de problématiques, et comme une difficulté, dans la mesure où cette pluralité tend à limiter la visibilité des spécificités scientifiques de la discipline (n=8).

---

<sup>30</sup> À l'instar de Develay (2001), ces enseignants-chercheurs estiment que la création d'espaces tiers entre science et société (n=12), permettrait aussi l'enrichissement croisé de la recherche (par une mise en contact avec le sens commun et les questions socioprofessionnelles vives) et du débat social (nourri par les réflexions et les travaux scientifiques).

L'optimisation de la reconnaissance des travaux de la discipline supposerait par conséquent un certain nombre d'aménagements des pratiques de valorisation de la recherche, comme en rendent compte les résultats exposés dans le tableau 32 ci-dessous.

Tableau 32. La catégorisation et la distribution de la thématique relative aux évolutions nécessaires de la valorisation de la recherche en Sciences de l'éducation

Les catégories (n=67)	Extraits d'entretien caractéristiques
Inscrire les travaux dans une visée d'aide à la décision (n=20)	« On fait de la recherche, ce n'est pas à visée de prescription. Mais ça ne veut pas dire qu'on n'est pas en rapport avec le champ de la pratique. » (E-11) « ce type d'études qui viennent aider à dénouer des situations sociopolitiques locales en particulier ou aider les uns ou les autres, qu'il s'agisse des parents, des équipes enseignantes ou des équipes détentrices du pouvoir politique local. » (E-10) « la recherche didactique n'a pas une visée de prescription. Ça peut avoir une visée d'aide à la décision c'est-à-dire d'informer des décideurs, des praticiens, des enseignants, des associations professionnelles » (E-11)
Diffuser les travaux dans les champs scientifiques et professionnels (n=19)	« Je crois qu'en effet il faut faire des diffusions dans les deux milieux. » (E-11) « Ce qui n'est pas articulé, c'est la production scientifique à l'égard des pairs, qui ne sont que des pairs : puisque nous on travaille sur la formation et sur des pratiques d'enseignement, ça devrait être intéressant de pouvoir rendre compte de ces travaux là vers des praticiens puisqu'on travaille sur leurs pratiques. » (E-12) « Moi, je crois vraiment que les sciences de l'éducation relèvent d'un domaine de recherche qui est en tension et qui est en liaison avec un champ de pratiques. Donc, je crois réellement que la diffusion de la recherche doit avoir, doit viser ces deux cibles à la fois. » (E-11)
Inscrire les travaux dans une visée non applicationniste (n=13)	« l'idée, c'était de produire des recherches et après on irait dire aux enseignants comment il fallait faire, mais bien sûr, ça ne marche pas ça ! Il faut que ce soient les enseignants qui viennent faire la recherche et qui se transforment par ce processus ! » (E-12) « Car je crois que la recherche ne peut pas avoir un rapport avec le champ de la communauté des professionnels en termes d'application. » (E-11) « il faut faire attention à ce que les concepts théoriques pour la recherche ne soient pas plaqués ou donnés aux praticiens avec l'idée qu'il suffit qu'ils aient, qu'ils se familiarisent avec eux. » (E-11)
Faire valoir l'appartenance disciplinaire (n=6)	« Ne pas se présenter à l'extérieur comme sociologue de l'éducation, historien tout seul, économiste, ce qui arrive fréquemment ! » (E-15) « c'était la question de la reconnaissance, en respectant notre titre, quand on a eu un titre en science de l'éducation, par exemple on est enseignant chercheur qualifié en science de l'éducation » (E-15) « Donc je crois qu'on a à défendre ça dans la mesure où on est qualifié dans cette section, où on va soutenir par cette section, je crois que c'est quand même très important. » (E-15)
S'investir dans les instances universitaires (n=6)	« l'engagement dans des tâches administratives même si elles sont épuisantes, prennent trop de temps, peut être une valorisation, pas de la recherche elle-même, mais de la connaissance de notre discipline » (E15) « Pour se faire reconnaître personnellement il y a, parce que disciplinairement oui : il y a les instances, toutes les instances dans lesquelles on peut être partie prenante ce qui me paraît intéressant. » (E-15) « Montrer que dans les Sciences de l'éducation, il n'y a pas des carriéristes mais des gens qui sont aussi au service de l'université, et qui sont au service de leur discipline. » (E-15)
Répondre aux demandes sociales (n=3)	« si l'université ne se donne pas la possibilité de répondre à toutes les sollicitations qu'il y a à l'extérieur, et bien, ça va devenir un système, et ça c'est depuis longtemps, un système entropique » (E-14) « à l'intérieur, on va rester entre nous, on va avoir nos petites histoires syndicales, là, pour élire nos présidents ou pas » (E-14) « on va croire que le monde se résume à ça, je veux dire, et on va manquer d'ouverture. » (E-14)

Les discours analysés mettent en exergue la nécessité de parvenir à mieux **diffuser** les travaux produits par les Sciences de l'éducation tant dans la **communauté scientifique** que dans les **champs professionnels** concernés par les recherches (n=19). Pour ce faire, ces enseignants-chercheurs précisent que les équipes de recherche devraient répondre aux demandes sociales, tout en s'éloignant des postures de type prescriptif (n=20) et applicationniste (n=13). Ces derniers incitent en effet à rompre avec des modes d'intervention sur les terrains éducatifs qui prévalaient à la naissance des Sciences de l'éducation et qui auraient, selon eux, plutôt contribué à affaiblir la reconnaissance de la scientificité des recherches produites.



Toutefois, ces discours insistent sur le fait que **l'accroissement de reconnaissance** des travaux ne peut être envisagé sans prendre en compte les évaluations et les processus de **régulation professionnelle** du système universitaire (48% ; l'annexe 59.3). Or, la reconnaissance formelle des unités de recherche et des enseignants-chercheurs (n=44) s'opère de plus en plus par des démarches institutionnelles d'évaluation<sup>31</sup> sur critères de productivité scientifique. Dès lors ces universitaires estiment<sup>32</sup> que la faible prise en compte des modes de valorisation sociale et pédagogique dans ces démarches risque de réduire la fréquence de ces activités (n=20), alors même qu'elles produisent la reconnaissance externe qu'ils jugent nécessaire à la discipline. Enfin, le renforcement de la reconnaissance communautaire réclamerait, selon ces enseignants-chercheurs, d'apporter des transformations au niveau des **pratiques d'évaluation des publications** (cf. annexe 59.3). Ces derniers insistent ainsi sur la formalisation de la qualité scientifique des revues spécialisées en éducation à travers leur classement par la communauté (n=8). Dans une logique comparable, un certain nombre de thèmes (n=12) évoquent la nécessité de hiérarchiser les différentes revues à diffusion sociale en fonction de l'existence de comité de lecture et de leur composition.

Ces derniers résultats soulignent que la mise en œuvre des pratiques professionnelles conduisant à une « **importation** » dans le système universitaire de marqueurs de **reconnaissance** exogènes ne peut être considérée comme un allant-de-soi, tant ces pratiques interrogent la définition des frontières séparant les univers scientifiques et sociaux. Une partie de la communauté professionnelle propose ainsi un mode de classement des supports de vulgarisation comparable au classement des revues scientifiques. En ce sens, le processus de reconnaissance sociale d'une discipline et les pratiques de valorisation des enseignants-chercheurs ne peuvent être compris sans analyser la manière dont ces « plus-valeurs » externes sont considérées dans les démarches évaluatives internes au champ disciplinaire. Mais nous allons aussi montrer dans le chapitre suivant que le développement de la visibilité du groupe professionnel est en relation avec l'expression d'un enjeu de reconnaissance dans la professionnalité même de ces universitaires.

---

<sup>31</sup> Dans une moindre mesure, les résultats de l'analyse de contenu soulignent que la visibilité des unités serait aussi de plus en plus liée à leur capacité à être sélectionnées dans des procédures de programmation de la recherche (n=14).

<sup>32</sup> Selon ces universitaires (n=8) l'« indexation » du processus de reconnaissance du statut de publiant par rapport à la productivité scientifique et les exigences de publication des instances de régulation professionnelle pourraient aussi renforcer les effets de « mode » scientifique et favoriser la prépondérance des paradigmes de recherche anglophone.

### 6.2.3.3 La figure de développement professionnel : des compétences pour travailler collectivement et organiser la formation des doctorants

Dans la logique des développements précédents, l'analyse de contenu de cette troisième série d'entretiens montre que la professionnalité mise en évidence dans ces discours se caractérise par la valeur attribuée à **l'obtention de reconnaissance symbolique** (cf. annexe 59.4.2). Ainsi, le degré d'engagement des universitaires dans leurs activités professionnelles est ici perçu en relation avec le « *ressort (de) la reconnaissance ! C'est évident ! C'est la position symbolique ! C'est le fait d'être reconnu...* » (professeur, homme, entretien n°11) (n=30). La poursuite de cette reconnaissance symbolique essentiellement scientifique (n=18) résulte en particulier de la valorisation menée en direction des pairs parfois comparée à de « *l'autopromotion* » ou à des pratiques visant à « *se faire un nom* » dans le champ professionnel. Mais au-delà de cette rétribution symbolique, cet enjeu est aussi lié aux effets possibles de cette reconnaissance formalisés dans un processus de « *création permanente de sa carrière* » (femme, maître de conférences, HDR, entretien n°15). Cette thématique dénote une conception de la professionnalité universitaire qui pourrait toucher à une forme de solipsisme (n=13). Pour autant, le développement professionnel mis en exergue dans ces discours est bien inscrit dans une **dynamique collective** qui lui donne les possibilités de son expression mais aussi de concrétisation (n=12).

En outre, ces enseignants-chercheurs insistent tout particulièrement sur l'importance des **compétences collectives** requises par ce métier. Comme le montre le tableau 33 exposé ci-dessous, cette thématique regroupant 20% des thèmes relatifs à la professionnalité se distribue en un ensemble de ressources qui permettent aux universitaires **d'intégrer** leurs propres activités professionnelles au sein de celles d'un collectif (n=19) d'envergure variable (composante, unité de recherche, réseau, discipline) mais surtout d'avoir la possibilité d'y **coopérer** (n=36) autour de projets de recherche, d'activités administratives et, plus encore, de travaux de publication.

Tableau 33. La catégorisation et la distribution de la thématique relative aux compétences collectives

Les catégories (n=102)	Extraits d'entretien caractéristiques
Pouvoir coopérer dans un collectif de travail (n=36)	« Alors, l'idée, c'est de savoir travailler en équipe, l'idée, c'est de savoir coopérer. » (E-14)
	« moi j'ai été formé comme ça et d'ailleurs j'écris la plupart du temps, dans les publications que j'ai faites, c'est dans des publications collectives... » (E-13)
	« les modèles que l'on hypostasie, les modèles scientifiques « durs »... travaillent par équipe et il est commun de trouver des articles où il y a des chercheurs, voire tout un labo derrière. » (E-10)
Intégrer son activité dans celles d'un collectif de travail (n=19)	« on n'est plus à l'époque où c'était le savant seul dans sa tour d'ivoire, c'est terminé, ça, maintenant, hein, on est dans des équipes, on est dans collectifs...chacun apporte son petit bout » (E-13)
	« pour moi, on ne peut pas penser un chercheur si on ne pense pas son équipe » (E-10)
	« Mais cette idée de groupe et d'appartenance à une équipe de recherche est une des qualités, capacités, qualités avec toutes les capacités requises mais une des qualités indispensables pour moi à l'enseignant chercheur » (E-14)
Contribuer à élaborer et réaliser une stratégie collective (n=17)	« je vais tenter de faire en sorte que un membre ou deux de mon équipe soit élu dans une association représentative de la discipline ou au conseil d'administration » (E-14)
	« Il faut que le collectif prenne sa place aussi. Là, on est en train de mener, ça aussi c'est des actions de communication enfin qui pourront permettre, on a été contacté, j'ai été contacté parce que je connais le XX, par des directeurs d'écoles de formation et, on se rencontre bientôt, on va essayer d'élaborer ensemble un partenariat pour la licence et bien justement avec XX ! » (E-15)
	« alors, il faut participer à cette stratégie, la comprendre, la saisir, en saisir les évolutions parce que c'est en auto légitimation du groupe qu'il y a des évolutions » (E-14)
Communiquer avec ses collègues (n=11)	« il faut être à l'écoute, il faut se téléphoner, on a les moyens de nos jours avec les courriers électroniques, le téléphone, pour se comprendre » (E-14)
	« C'est-à-dire que pour moi, c'est très important de pouvoir discuter autour de bouquins. En sciences humaines, c'est dur d'avoir une vie de laboratoire » (E-16)
	« qui est capable de dire à un moment donné stop, attention là, j'ai un problème, il faut se réunir, et qui frappe aux portes, OK on se réunit, on arrive... » (E-14)
Pouvoir travailler de manière autonome (n=9)	« aussi d'autonomie, c'est-à-dire à un moment donné, l'équipe, et ben il y a pas besoin de coopération mais il faut que chacun aille de son côté, chercher dans son créneau » (E-14)
	« la recherche est un travail solitaire, parce qu'à un moment il faut bien se confronter soi-même à ces données, à la transcription de ces données, à un ancrage qui ne peut être que personnel et c'est nous même qui la construisons. Mais en même temps solidaire... » (E-15)
	« Je pense qu'il y a vraiment de l'ordre de l'itinéraire individuel c'est-à-dire ce que je lis résonne avec quelque chose que j'ai pu lire. » (E-16)
Forger ses propres travaux dans la confrontation (n=6)	« il y a possibilité d'échange, de confrontation à d'autres points de vue, qui sont des points de vue d'autres membres réels dans l'équipe, mais qui sont aussi la confrontation à des points de vues d'auteurs. » (E-15)
	« On peut justement dire : attends, là, tu merdes ou quand tu nous as annoncé tel type de choses, tu es un peu gonflé de dire ça ou comment tu peux l'assurer... » (E-9)
	« Et le fait d'en parler avec d'autres éclaircit forcément les idées ! » (E-15)
Ajuster ses objectifs professionnels et personnels avec les objectifs collectifs (n=4)	« Il faut avoir une ambition mais le problème, c'est de caler cette ambition sur celle de l'équipe » (E-14)
	« il faut que je laisse maintenant ma place, vraiment cette année stop, mais après si on me dit « non, non, c'est important que tu y sois pour représenter l'équipe ! » (E-15)
	« J'en ai connu quelques-uns qui étaient là juste les 192 heures par an pour enseigner et qui continuaient à faire leurs recherches ailleurs, quoi, y avait un problème, ils n'étaient pas là, quoi. » (E-14)

D'une manière générale, c'est la propension d'un enseignant-chercheur « à se reconnaître et à être reconnu dans un collectif, (...) qui peut attester en même temps du fait (qu'il ne) travaille pas seul » qui serait primordiale<sup>33</sup> (maître de conférences, HDR, femme, entretien n°15). En ce sens, le métier d'universitaire demanderait le développement d'un processus **d'appartenance à un collectif de travail**, qui serait à la fois vecteur d'identification au groupe professionnel et de reconnaissance d'une existence singulière en son sein. Dans la logique de ce que nous avons montré dans l'étude des enjeux de la visibilité disciplinaire, il

<sup>33</sup> C'est notamment cette articulation entre les visées personnelles et collectives qui justifierait le recrutement par cooptation comme une forme de réduction de l'incertitude en la matière.

existe bien par conséquent une interaction forte entre les processus individuels et collectifs de reconnaissance des professionnels.

La seconde catégorie de **compétences** la plus fréquemment dénombrée (16%) dans ce troisième groupe d'entretiens est relative à la formation des étudiants de thèse. Comme les résultats exposés dans le tableau 34 ci-dessous le montrent, les discours de ces enseignants-chercheurs mettent en évidence le travail d'**accompagnement des doctorants** dont ils envisagent une possible insertion professionnelle académique.

Tableau 34. La catégorisation et la distribution de la thématique relative aux compétences d'accompagnement des doctorants

Les catégories (n=81)	Extraits d'entretien caractéristiques
Transmettre une démarche d'écriture spécifique (n=33)	« suivre les étapes...ça c'est un peu canonique, hein mais enfin il faut le connaître, il faut le suivre, les étapes de l'article, hein ... un cadre théorique, une méthodologie...des résultats...une discussion...les références, etc. » (E-13)
	« On lui donne quelques directions d'écriture : tu introduis ton truc, tu le niches ensuite voilà tu développes ta problématique, tu présentes ton terrain... » (E-9)
	« Donc, voilà quelques-unes des compétences que ça demande, je pense, et les étudiants, enfin les étudiants en général ont du mal à faire ça, je pense, c'est...c'est vraiment une école de la rigueur et... » (E-13)
Organiser la socialisation professionnelle et scientifique des doctorants (n=22)	« C'est tout le processus de socialisation qui se fait soit par frayage dans la communauté (E-9)
	« Un thésard qui prétend rentrer dans cette institution doit connaître les institutions de facto auxquelles il participe. Ça me paraît fondamental pour qu'il y ait une qualification, des enjeux, une meilleure visibilité du champ dans lequel il joue, du jeu dans lequel il joue. » (E-9)
	« Par la connaissance de la communauté, par la connaissance, je dirais, des rites de la communauté, des coutumes. » (E-9)
Faire découvrir les différents supports et réseaux de publication (n=13)	« savoir repérer les bonnes revues en fonction de ce que tu veux publier, du projet d'article, du contenu, du thème, du niveau aussi » (E-13)
	« Donc il y a cette connaissance de réseau, y compris pour mes jeunes collègues ou les doctorants, si je me dis « tiens, tu pourrais envoyer un papier à un tel », ou c'est un papier de chez nous « regarde ! » (E-15)
	« Cibler le support ! Voilà, ça fait partie des compétences à se faire connaître ! » (E-15)
Créer les conditions d'une relation de confiance (n=8)	« mais moi j'ai toujours eu des accompagnements assez proches avec les personnes en M1, M2 pour comprendre qu'à un moment donné, savoir qu'à un moment donné, on en bave, quoi... » (E-14)
	« Je les accompagne au début parce qu'ils sont encore vraiment verts, vraiment très verts. Je les accompagne sur des congrès, des colloques... » (E-9)
	« Quand je parle de pédagogie, j'évoque tout ce qui est de l'ordre de l'accompagnement, de l'accompagnement de la personne... » (E-9)
Affermir leurs compétences scientifiques (n=8)	« Une fois qu'ils sont aguerris et qu'ils accroissent leur capital scientifique à travers les travaux de leur thèse c'est-à-dire quand ils commencent à obtenir quelques résultats, quelques cadres théoriques un petit peu solides. » (E-9)
	« les trucs ne sont pas encore assis, affermis, mais c'est quand même bien de pouvoir les confronter à ça pour durcir. » (E-9)
	« Il faut avoir des connaissances scientifiques sur ces objets donc partager un certain nombre de cadres théoriques communs » (E-9)
Guider la réalisation des travaux et la production des mémoires et thèses (n=7)	« Parfois, j'évoque des recherches, mais c'est plus les leurs, comment eux se débrouillent dans les entretiens qu'ils font. Moi, j'apporte moins, j'écoute ce qu'ils font et j'interviens sur les difficultés qu'ils peuvent rencontrer. » (E-16)
	« en gros, j'accompagne 4 ou 5 mémoires de maîtrise en M1 par an, parfois c'est monté jusqu'à 10, 12, 15, parfois c'est monté jusque là, oui, parce qu'on était deux, il y avait beaucoup de monde. C'était l'abattage, là...15...c'est énorme, bon... » (E-14)
	« avec mes étudiants en Master on se voit très souvent en groupe, sous forme de petits séminaires. On travaille ensemble, sur les matériaux qu'ils collectent, sur la façon de l'analyser. Donc, c'est très, très agréable. » (E-16)

Les discours de ces universitaires expriment effectivement en quoi ce travail de formation relève de l'accompagnement, nécessitant que ces derniers installent et entretiennent une relation de **confiance** avec les apprentis-chercheurs (n=8) afin qu'ils puissent surmonter

progressivement les difficultés des apprentissages à réaliser : « *Il faut le protéger, il faut l'accompagner, il faut le rassurer, le prendre par la main...* » (professeur, homme, entretien n°9). L'une de ces difficultés majeures concernerait l'acquisition du genre de discours scientifique et plus précisément de **l'écriture**<sup>34</sup> d'article. Pour ce faire, ces enseignants-chercheurs mettent en œuvre un savoir-faire spécifique (n=33) qui repose plus particulièrement sur un travail d'analyse critique des productions des doctorants inscrit dans une dynamique d'écriture et de réécriture successives et sur le soutien de leurs pratiques de lecture. Au-delà de la transmission de cette expertise, l'accompagnement des doctorants suppose aussi une organisation de leur **socialisation professionnelle** (n=22). Il s'agirait notamment de les conduire progressivement à participer à des séminaires, à des colloques voire à publier pour qu'ils éprouvent les systèmes de valeurs et les règles du jeu scientifiques et plus largement l'ethos professionnel de la communauté de pairs : « *Il y a des formes de socialisation... Ce qui est reconnu comme légitime, (...) des formes de relations, des formes d'interventions, des degrés de scientificité.* » (professeur, homme, entretien n°9).

Au regard de l'importance accordée par les enseignants-chercheurs de ce troisième groupe à la valorisation pédagogique de leurs travaux, le contenu des discours se spécifie également par la définition de **compétences** de type **pédago-didactique** (7% ; cf. annexe 59.4.10.). Au-delà de la capacité à construire et à mettre en perspective les enseignements en fonction de d'une dynamique de recherche (n=12), la pratique enseignante universitaire demanderait en effet un savoir-faire spécifique **pour faire jouer ensemble les différents travaux et concepts afin d'en faire émerger la signification** (n=13). S'appuyant sur Wittgenstein, cet universitaire souligne ainsi que « *le travail du professeur c'est de montrer comment il joue avec les concepts.* » (entretien n°9). L'enseignement à l'université constituerait donc un processus d'assemblage de configurations conceptuelles en contexte et ne pourrait être réduite, par-là même, à une activité définitoire pourtant indispensable.

Enfin, parmi les autres éléments constitutifs<sup>35</sup> de la figure de développement professionnel de ces enseignants-chercheurs, ces derniers insistent sur **la « mise en acte » de valeurs dans leurs interactions avec les praticiens** (8% ; cf. annexe 59.4.8.). Une vigilance

<sup>34</sup> Le but est de parvenir à transmettre aux étudiants les caractéristiques génériques du discours scientifique (exposition d'une problématique, d'un cadre théorique, de la méthodologie, des résultats, d'une discussion, des références) en rapport avec les exigences des démarches évaluatives auxquelles ces écrits sont soumis (rigueur, cohérence, concision).

<sup>35</sup> La figure de développement professionnel de ces universitaires comportent également des compétences d'intéressement (7% ; cf. 59.4.6.), des compétences en « scientificité » (6% ; cf. annexe 59.4.4.), des savoir-faire relatifs à la mise en œuvre de recherches commanditées (4% ; cf. annexe 59.4.7.) et des compétences linguistiques (4% ; cf. annexe 59.4.5.).

professionnelle serait en effet requise pour se « maintenir » en tant que chercheur dans les lieux tiers science-société sans pour autant se fermer aux préoccupations des acteurs sociaux et professionnels (n=9). Il faudrait ainsi créer<sup>36</sup> les conditions d'un dialogue chercheurs-praticiens (n=16) pour que ces derniers puissent mener une réflexion sur les travaux de recherche afin d'éventuellement en tenir compte pour modifier leurs pratiques professionnelles (n=8). Cette caractéristique « éthique » est donc en lien avec la posture non prescriptive et non applicationniste mise en exergue par l'analyse des discours de ces universitaires concernant l'évaluation du mode de valorisation sociale.

#### **6.2.4. Le groupe 4<sup>37</sup> : les pratiques de valorisation comme contribution à la formalisation des travaux de recherche**

Les résultats de l'analyse de contenu de ce quatrième ensemble d'entretiens permettent de caractériser ce dernier en fonction de l'importance de la thématique de la valorisation de la recherche (42%) par rapport aux fréquences des thèmes relatifs au développement professionnel (35%) et à l'évaluation de la diffusion des recherches en éducation (23% ; voir les résultats annexe 60.1).

##### **6.2.4.1 Des pratiques de valorisation hybrides contribuant à la production scientifique**

Une large majorité des thèmes portant sur la valorisation est consacrée par les universitaires de ce quatrième groupe à la diffusion et à l'utilisation des travaux dans le **champ social** (56% ; annexe 60.2.1). Leurs discours se différencient notamment des entretiens précédemment analysés par la référence à des interventions dans des **médias** de grande diffusion tels que les revues, la radio et la télévision (cf. le tableau de catégorisation annexe 60.2.2.). De même, ces enseignants-chercheurs semblent fréquemment interagir avec des **opérateurs privés** par la mise en œuvre de recherches contractualisées, de participation à des lieux d'interface recherche-monde économique ou de formations professionnelles.

L'engagement diversifié de ces universitaires dans ce mode de valorisation peut être mis en relation avec les visées qu'ils attribuent à ces pratiques (12%) (cf. annexe 60.2.2.). Outre la poursuite de reconnaissance externe de l'intérêt des travaux de la discipline (n=12), la

---

<sup>36</sup> La nécessité de déployer des compétences permettant de changer de registres de références professionnelles en limitant les « contre-sens » possibles ou de percevoir les difficultés spécifiques des praticiens explique pourquoi l'expérience professionnelle dans les champs visés par la valorisation sociale est perçue comme un vecteur important de développement pour ces enseignants-chercheurs (n=21 ; cf. annexe 59.4.11.).

<sup>37</sup> La classe 4 regroupe 22 questionnaires soit 21% du corpus de questionnaires. Nous avons mené des entretiens semi-directifs avec six enseignants-chercheurs rattachés à cette quatrième classe de réponses.

valorisation sociale pourrait contribuer à la production et à la diffusion scientifiques des savoirs, à travers certains usages spécifiques (n=10). Ainsi, **au-delà d'une différenciation des modes de valorisation scientifique et sociale, les pratiques seraient en réalité relativement hybrides** : « *mon dernier livre qui paraît chez XX, c'est (...) plutôt (...) de la vulgarisation (...). Pourtant moi j'estime que ce livre (...) grand public apporte des choses qui n'existent dans aucun livre scientifique.* » (professeur, homme, entretien n°19). Plus encore, l'hybridation des pratiques proviendrait de ce que la valorisation sociale s'inscrit dans le fonctionnement des réseaux sociotechniques qui ouvrent la voie à des collaborations futures, notamment en termes de recherches<sup>38</sup>. De la sorte, le fait de répondre à une demande de formation émanant d'une entreprise ou de solliciter un praticien pour qu'il intervienne dans un diplôme universitaire professionnalisant permet<sup>39</sup> ici d'alimenter et d'étayer des partenariats effectifs ou potentiels.

Pour autant, si cet entrecroisement science-société peut s'avérer particulièrement productif, **le degré de légitimité accordé aux différentes formes de valorisation sociale** (et donc à leurs auteurs) par le groupe de pairs n'en reste pas moins **variable** (n=22 ; cf. annexe 60.2.2.). C'est pourquoi ce quatrième groupe qui se caractérise par des interactions fréquentes avec les champs sociaux est aussi plus spécifiquement construit à partir des réponses de professeurs ayant une ancienneté relativement élevée : en regard de la reconnaissance scientifique et professionnelle acquise, ces derniers courent moins de risque<sup>40</sup> à s'éloigner des pratiques les plus légitimées du champ (interventions médiatiques) et ils peuvent aussi y trouver une opportunité de valorisation externe et interne<sup>41</sup>.

La **valorisation scientifique** aurait, selon les discours de ces enseignants-chercheurs, deux fonctions principales au sein de la communauté scientifique (cf. annexe 60.2.3.). Une première catégorie de thèmes renvoie au fait qu'il n'existerait pas de savoirs produits par une activité de recherche en dehors d'un travail de formalisation destiné aux pairs (n=15). Une seconde catégorie précise toutefois que la diffusion interne à la communauté vise également à rendre compte de la **contribution du ou des auteurs à l'avancée des travaux de la**

---

<sup>38</sup> Ce point de vue est proche de celui que nous avons mis en évidence dans les analyses des entretiens de la série 2 où les interventions dans la formation des personnels du Ministère de l'éducation nationale permettent d'accéder à des terrains d'enquête et de susciter des travaux de recherche.

<sup>39</sup> Les liens recherche-terrain semblent aussi affermis par le placement d'un stagiaire inscrit dans une formation universitaire au sein d'une entreprise ou l'accueil d'un doctorant en situation d'emploi.

<sup>40</sup> Le risque étant ici apparenté à une forme d'affaiblissement de la reconnaissance scientifique attribuée par la communauté et à un développement formel de carrière plus limité.

<sup>41</sup> Ainsi, ce maître de conférences estime que tout ce qui est « *lié aux acteurs éducatifs, finalement dans la carrière ou dans la reconnaissance du chercheur, ça vaut rien du tout. Par contre, ça vaut dans la mesure où il aurait déjà la reconnaissance et la légitimité scientifiques, (...) alors là c'est génial.* » (E-20).

**discipline ainsi que de leur capacité à y contribuer** (n=23). Au-delà de la diffusion des travaux, la valorisation scientifique constituerait donc bien un processus conjoint de production de connaissance et de reconnaissance. Les discours de ces universitaires mettent en effet en évidence le caractère indissociable d'une part des pratiques de communication entre pairs et, d'autre part, des démarches d'évaluation<sup>42</sup> des travaux de recherche (n=8) et des activités professionnelles des enseignants-chercheurs (n=19) mises en œuvre dans le système universitaire.

La valorisation des énoncés et de leurs auteurs procède donc de l'attribution d'une valeur de scientificité par une instance évaluatrice légitime au sein d'une discipline donnée (e.g. une revue scientifique) doublée d'une reconnaissance professionnelle de cette valeur au sein des dispositifs de régulation professionnelle (e.g. commission de recrutement). Dans cette logique, le processus de valorisation suppose une correspondance entre les pratiques de diffusion scientifique et les instances reconnues (revues, réseaux) au sein des champs disciplinaires<sup>43</sup> où s'inscrivent les enseignants-chercheurs (n=16). Si cet internalisme de la valorisation scientifique peut être interrogé quant à sa propension à générer de l'innovation scientifique ou à produire des communautés « auto-légitimes » et repliées sur elles-mêmes, il constitue toutefois un moyen d'assurer l'authentification de la validité et de l'enrichissement des savoirs générés : « *c'est tout l'aspect de reconnaissance du chercheur qui dit « regardez ce que je dis, (...) j'ai montré un certain nombre de choses », (...) pour montrer (...) sinon l'originalité, qu'au moins après lui on ne devrait plus dire les choses de la même façon.* » (maître de conférences, homme, entretien n°20).

La thématique de la **valorisation pédagogique** ne regroupe que 13% des thèmes consacrés à la diffusion de la recherche (cf. annexe 60.2.4.). La faiblesse de cette fréquence s'explique par le fait que les enseignants-chercheurs rattachés plus spécifiquement à ce quatrième groupe sont plutôt professeurs. Nous verrons donc dans le chapitre consacré à l'analyse de la professionnalité de ces derniers que leurs pratiques pédagogiques concernent plus particulièrement le suivi des étudiants inscrits en thèse ou en master 2. Pour autant, les résultats de l'analyse thématique soulignent l'intérêt du statut d'enseignant-chercheur y compris pour ce qui concerne le processus scientifique (n=31). Nous avons en effet montré

---

<sup>42</sup> Quoique caractéristique des pratiques de valorisation scientifique, la mise en œuvre des démarches d'évaluation des travaux (n=10) constitue aussi l'une des difficultés relatives à la diffusion entre pairs (31%) (cf. annexe 60.2.3.).

<sup>43</sup> C'est cette dimension d'un enrichissement des savoirs situé dans une communauté précise à même de les valider qui contribue probablement pour partie à expliquer l'importance attribuée au repérage des « lieux » de publication spécifique du champ disciplinaire.



en quoi ces enseignants-chercheurs assimilent la production de savoirs à la communication de ces savoirs, au cours de l'analyse des thèmes relatifs à la valorisation scientifique. L'enseignement semble de même participer<sup>44</sup> à ce processus en constituant un moyen de **réinterroger ses manières de dire**, de concevoir différemment certaines questions parce qu'il faut les rendre communicables, d'identifier les ruptures d'intelligibilité et « *d'une certaine manière, d'expérimenter ses recherches, d'expérimenter les réactions d'un public face à ses recherches* » (professeur, homme, entretien n°18).

#### **6.2.4.2 Les effets des évaluations externes sur la régulation interne de la valorisation**

Plus d'un thème sur cinq dénombré dans ce quatrième ensemble d'entretiens est relatif à l'évaluation des modes de valorisation de la recherche en Sciences de l'éducation (cf. annexe 60.3.). Parmi cette dernière thématique, une majorité d'unités de sens (33%) exprime les points de vue des enseignants-chercheurs sur les travaux menés au sein de la discipline. Les résultats ainsi que la procédure de catégorisation sont exposés dans le tableau 35 ci-dessous.

---

<sup>44</sup> Il convient toutefois de souligner que la massification du public étudiant ainsi que la mise en place du schéma européen d'études Licence-Master-Doctorat apparaissent comme des facteurs de fragilisation de ce modèle souhaité d'interactions recherche-formation (annexe 60.2.4.) (découpage des unités d'enseignement, raccourcissement de la durée annuelle des enseignements).

Tableau 35. La catégorisation et la distribution de la thématique relative aux points de vue sur la discipline des Sciences de l'éducation

Les catégories (n=71)	Extraits d'entretien caractéristiques
La diversité d'activités possibles pour rendre publics les travaux (n=31)	<p>« c'est pas qu'ils pourraient dire il faut pas de la rigueur scientifique ou il faut pas de la médiatisation, de la valorisation... il faudrait les deux, quoi... » (E-20)</p> <p>« Ça me paraît extrêmement important. Cette ouverture sur l'extérieur car le gros risque qu'il y a est le repli sur soi et une sorte de fermeture autarcique qui serait préjudiciable à la discipline. Il faut qu'elle soit ouverte sur le monde extérieur et qu'elle soit connue. » (E-18)</p> <p>« À mon avis, dans l'ampleur optimum, elles devraient être complémentaires et sont ensemble mais je vois qu'il n'y a pas beaucoup de gens qui font les deux... qui font les deux bien. » (E-20)</p>
Un champ de recherches en relation avec le champ social (n=14)	<p>« les chercheurs viennent souvent regarder sur terrain même s'ils viennent avec une idée au départ de ce qu'ils vont trouver ou de ce qu'ils cherchent à mesurer comme variable ou à apprécier » (E21)</p> <p>« Bon, ça c'est plus spécifique aux Sciences de l'éducation le retour, comme vous disiez tout à l'heure, la nécessité d'un retour vers la pratique, les champs de pratique, les enseignants, les travailleurs sociaux, les formateurs etc. » (E-22)</p> <p>« il y a des pratiques nécessairement hybrides... alors les nôtres en éducation sont particulièrement hybrides parce qu'on est lié à un champ social. » (E-19)</p>
Un continuum de pratiques de recherche (n=14)	<p>« on a toute une palette qu'on va trop facilement ranger comme si les choses étaient claires, comme si, par exemple, une évaluation ne pouvait pas avoir un effet de production de connaissances, comme si une production de connaissances ne pouvait pas avoir un problème d'évaluation. » (E-19)</p> <p>« il y a une palette de différentes formes d'activités de chercheurs, qui peuvent être des recherches collaboratives, c'est-à-dire où les acteurs sont très présents, des recherches actions où même ils sont demandeurs et impliqués. » (E-19)</p> <p>« tant qu'on reste dans une logique de chercheur, même si on est dans des recherches actions très déterminées par les contraintes de la pratique, on fait intervenir des références, des théories, des éléments qui renvoient à la spécificité de la posture du chercheur, quelque part. (E-19)</p>
Une scientificité parfois critiquée (n=12)	<p>« on est, il me semble, beaucoup critiqués parce que la plupart des attaques se font justement sur le côté insuffisant sur le plan scientifique. » (E-20)</p> <p>« mais les Sciences de l'éducation sont toujours quand même un peu marginalisées. » (E-21)</p> <p>« je pense que les sciences de l'éducation ont eu des cicatrices d'accusation non scientifique » (E-20)</p>

À l'instar des discours des autres séries d'entretiens, ces enseignants-chercheurs considèrent que les Sciences de l'éducation se définissent au regard d'un système de pratiques sociales d'éducation et de formation (n=14). Toutefois, à la différence des analyses précédentes, ces derniers semblent avoir une conception des travaux menés au sein de la discipline moins dichotomisée entre recherches fondamentales et praxéologiques. Selon ces universitaires, les différentes démarches de recherche formeraient en fait un **continuum de pratiques scientifiques participant à un processus global de production de savoirs** (n=14). De même, les différentes modes de valorisation des travaux contribueraient là aussi plus généralement à formaliser la recherche scientifique (n=31) : « moi je pense qu'on est plutôt dans l'idée qu'il n'existe de pratique scientifique que si elle est rendue publique, sous des formes très différentes » (professeur, homme, entretien n°19).

Mais la diversité des pratiques de recherche et des modes de valorisation légitimes en Sciences de l'éducation serait actuellement perturbée par des facteurs externes au champ disciplinaire, et en particulier par les démarches de l'Agence d'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (23% ; cf. annexe 60.3.). L'institutionnalisation des référentiels d'évaluation des équipes et des enseignants-chercheurs « publiants » (n=20) viendrait en effet **modifier les équilibres organisationnels et les dynamiques de régulation de la valorisation propres à la discipline** :

« Autrefois dans la discipline, il y avait une évaluation qualitative (...). Alors ce n'était peut-être pas bien critérié, (...) mais les collègues (...) au CNU (...), ils savaient la valeur... (...) sur la renommée des revues (...). Et c'était pareil pour un CV. (...) Et bien à l'aune de l'évaluation que nous avons aujourd'hui, (...) c'est pipeau... C'est épouvantable. » (professeur, femme, entretien n°17).

Pour autant, la surpondération attribuée à certaines formes de valorisation scientifique dans la régulation professionnelle (n=14) n'est pas le résultat d'une simple application des normes de productivité scientifique imposées par l'AERES. En effet, l'utilisation de ces critères se fait à travers le prisme des spécificités du champ disciplinaire. Ainsi, les critiques relatives à la scientificité des travaux de recherche en éducation dont les discours de ce groupe témoignent pourraient contribuer à un **surinvestissement symbolique dans la valorisation scientifique** au sein de la discipline. De même, si l'introduction du statut de « publiant » tend à réduire l'importance attribuée aux pratiques pédagogiques dans le recrutement et l'évaluation des activités des enseignants-chercheurs (n=15), cet effet pourrait être redoublé en Sciences de l'éducation : « *comme (elles) sont trop accusées d'être le ventre mou de la science et pas assez scientifiques, (...) il y a une exagération de rigueur et d'exigence qui fait que du coup la pédagogie passe en second* » (maître de conférences, homme, entretien n°20).

Les discours des universitaires du quatrième groupe définissent néanmoins un certain nombre de moyens que la communauté de pairs pourrait mettre en œuvre en réponse à ces évolutions<sup>45</sup> (31% ; cf. annexe 60.3.). Ces moyens viseraient essentiellement à **préserver une certaine autonomie de régulation de la valorisation** dans le champ disciplinaire. Le premier niveau de régulation concernerait l'adaptation du classement actuel des revues de la section des Sciences de l'éducation du conseil National des Universités à un nombre croissant de publications tout en clarifiant le référentiel et les critères de hiérarchisation (n=21). Le second niveau<sup>46</sup> de régulation concernerait la qualité des travaux de recherche qui devraient s'imposer à la fois par leur intérêt et leur robustesse scientifique (n=16). Dans le chapitre suivant nous montrerons que les transformations des démarches d'évaluation et de régulation professionnelles ne sont pas sans effet sur la professionnalité déclarée de ces enseignants-chercheurs, notamment sur le plan des valeurs professionnelles promues.

---

<sup>45</sup> Les résultats de l'analyse catégorielle de cette série d'entretiens mettent en évidence différents effets « indirects » des transformations des évaluations professionnelles sur les pratiques de valorisation de la recherche (cf. annexe 60.3.). La démultiplication actuelle des revues scientifiques traitant d'éducation seraient ainsi causée en partie par les exigences quantitatives de publication (n=13).

<sup>46</sup> Afin de s'adapter aux impératifs actuels de visibilité internationale, ce groupe d'enseignants-chercheurs propose de manière novatrice par rapport aux résultats obtenus précédemment, de former des doctorants étrangers à même de jouer le rôle de « passeurs » de la recherche c'est-à-dire d'introduire, de diffuser et de susciter des traductions des travaux francophones dans leur pays d'origine (n=7).

### 6.2.4.3 La figure de développement professionnel : communiquer des travaux et s'engager dans la formation doctorale

La thématique de la figure de développement professionnel universitaire regroupe 35% des unités de sens catégorisées dans cette quatrième série d'entretiens. En accord avec les résultats portant sur la valorisation et l'évaluation qui ont montré que ces enseignants-chercheurs considèrent qu'il n'existe pas de production scientifique qui ne soit rendue publique, les discours de ces derniers insistent sur la maîtrise d'un ensemble de **compétences communicationnelles** (31% ; cf. annexe 60.4.5).

Au-delà de rares savoir-faire transversaux<sup>47</sup>, cette logique d'exposition des travaux de recherche appellerait des compétences spécifiques en fonction des destinataires et des moyens utilisés. L'analyse catégorielle montre (cf. annexe 60.4.5.) que les compétences requises par la **communication orale** en direction d'acteurs sociaux (n=14) semblent « opposées » aux savoir-faire exigés par les échanges avec des pairs (n=15). Ainsi, les activités telles que les conférences « grand public » réclameraient la production d'un discours déclencheur du questionnement du public de telle sorte que l'universitaire nuancerait secondairement son discours initial à travers ses réponses (n=13). A l'inverse, la communication orale en direction des pairs commanderait l'exposition plus immédiate d'une posture relativement distanciée vis-à-vis des atouts et des faiblesses des travaux. L'objectif poursuivi par l'universitaire serait de montrer sa capacité à anticiper les critiques des pairs et à participer à la controverse scientifique (n=15).

Les compétences relatives aux pratiques de communication orale sont cependant moins fréquemment abordées (n=29) que les compétences requises par la **communication écrite** (n=55). Le tableau 36 présenté ci-dessous rend compte de la distribution de ces dernières ainsi que de notre méthode de catégorisation des thèmes.

---

<sup>47</sup> Il s'agirait d'une part de respecter les normes de recevabilité (n=4) des communications écrites et orales (règles syntaxiques et orthographiques) et, d'autre part, de toujours chercher à faire sens pour autrui à travers ces productions (n=13).

Tableau 36. La catégorisation et la distribution de la thématique relative aux compétences communicationnelles écrites

Les catégories (n=57)		Extraits d'entretien caractéristiques
Communication écrite en direction du champ social (n=19)	Simplifier la structure du discours (n=5)	« elle essaie d'écrire de façon accessible, elle a accepté d'écrire un petit livre dans une collection plus grand public » (E-19)
		« c'est très important évidemment et du coup les écritures qu'on produit doivent être lisibles effectivement, hein, pour les collègues du terrain » (E-21)
		« je ne crois pas trop à la production de concepts non compréhensibles ou non empruntés au langage ordinaire, hein, bon, on peut en emprunter, hein, ne serait-ce que parce que » (E-19)
	Produire deux types de discours à partir des mêmes travaux (n=14)	« c'est-à-dire à partir du même résultat de recherche, produire des résultats dans une écriture, on va dire pour la recherche et puis produire une écriture aussi pour les praticiens » (E-21)
		« il est plus facile de passer dans des revues qui sont dans l'entre-deux mais qui n'ont pas la même diffusion, c'est-à-dire...alors style la revue Sciences Humaines où effectivement il y a un petit savoir faire à apprendre pour écrire dans les cadres mais c'est assez accessible » (E-19)
		« si on leur donne l'article brut d'expertise qu'on a écrit pour que les collègues ils nous reconnaissent, le lecteur risque de ne rien comprendre, ça va être du jargon... Je ne dis pas qu'il faut tout transposer mais... » (E-20)
Communication écrite en direction du champ scientifique (n=36)	Un savoir-faire spécifique et en développement (n=17)	« si vous reprenez vos textes initiaux quand ils existent, vous vous apercevrez que l'écriture est un processus. Il n'y a pas l'acte d'écriture et au bout un produit fini. Il y a un processus. » (E-22)
		« Mais c'est pas parce qu'on sait bien écrire qu'on sait bien présenter un article de recherche, hein » (E-20)
		« des trucs, même des ficelles. Je le redis à chaque fois ce n'est pas XX mais XX qui me disait que si je n'arrivais pas à écrire une phrase, c'est qu'il y a au moins avait deux idées dedans. » (E-22)
	Viser l'acceptabilité par les experts (n=10)	« je sais ce qu'il faut écrire pour que ça passe bien, je sais comment il faut l'écrire, c'est pas la même compétence... » (E-20)
		« le résultat se différencie sur une compétence qu'on a de savoir ce que cette revue veut... parce que là du coup on va utiliser cette compétence pour présenter comme il faut. » (E-20)
		« donc y a toute une méthodologie pour construire un texte qui va être acceptable par d'autres parce qu'on sait ce que on reproche » (E-20)
Développer une écriture nuancée et non normative (n=9)	« je me suis trouvé tout d'un coup dans un monde où on m'a expliqué qu'il ne fallait que je tiens un autre langage et pas un langage prescriptif de dire ce qu'il fallait faire » (E-21)	
	« il faut éviter les formes trop normatives, qu'il vaut mieux mettre du conditionnel, qu'il vaut mieux relativiser. (E-20)	
	« on va acquérir aussi probablement la sensibilité à la place de la virgule ou aux accords des mots, des adjectifs quand il y a toute une suite de noms selon est ce le dernier ou c'est l'ensemble, ça n'a pas le même sens. » (E-20)	

D'une manière générale, la production de textes destinés aux « profanes » nécessiterait la maîtrise d'une pratique de traduction entre différentes formes de langages dont le langage scientifique et le langage commun (n=14). De son côté, l'endoproduction écrite supposerait l'acquisition et le développement continu de **savoir-faire scripturaux** assez peu détaillés par nos interlocuteurs mais dont l'importance quantitative (n=17) montre qu'ils sont primordiaux dans la définition du métier d'universitaire (nous y reviendrons dans l'analyse du groupe 5). Il convient de souligner qu'à l'instar de la seconde série d'interviews, ces résultats indiquent la nécessité d'écrire les articles en fonction des attentes éditoriales et des référentiels d'évaluation des comités de lecture des revues (n=10). Or, il est intéressant d'observer que ces démarches évaluatives sont également mises en évidence comme des moyens de formation à

l'écriture scientifique.

En effet, les résultats de l'analyse de contenu relatifs aux vecteurs de développement professionnel (14% ; cf. annexe 60.4.6) montrent d'une part que la mise en œuvre de ces pratiques d'expertise elles-mêmes favorise l'amélioration des savoir-faire en termes d'écriture scientifique (n=11). D'autre part, le développement de ces compétences reposerait sur la réalisation effective de travaux d'écriture par rapport aux critiques résultant d'expertises plus ou moins formelles de pairs (comité de lecture, travail éditorial dans le cadre d'une publication collective, pratiques de co-écriture). En ce sens, **le renforcement des savoir-faire scripturaux procéderait plus particulièrement d'une forme d'apprentissage étayé par le collectif professionnel**<sup>48</sup> (n=13).

L'analyse thématique souligne que la professionnalité<sup>49</sup> déclarée des universitaires de ce quatrième groupe est celle d'un **professeur responsable d'une équipe de recherche** (12% ; cf. annexe 60.4.2). La fonction de direction se singulariserait notamment par l'exercice « solitaire » de prise de décisions aux conséquences collectives (n=12). Cette responsabilité majeure s'exercerait notamment dans la définition des orientations et des opérations de recherche (n=7) qui mobilisent toute une équipe et engagent le devenir scientifique et professionnel de ses membres, et notamment des doctorants : « *On se retrouve quand on est professeur en train de tracer des sillons à partir du sien. On engage des gens dans tous les sens du terme.* » (professeur, homme, entretien n°22). Or, si l'analyse des interviews du troisième groupe nous a permis de définir les compétences d'accompagnement que la direction des **doctorants** nécessite, l'analyse de cette nouvelle série d'entretiens nous conduit à définir les **références axiologiques** qui semblent guider cette activité professionnelle. Le tableau 37 exposé ci-dessous rend compte des résultats obtenus quant à cette dernière thématique et des procédures de catégorisation mises en œuvre.

---

<sup>48</sup> C'est ce même apprentissage par le collectif et les collègues qui semble également contribuer largement au développement de la professionnalité des professeurs responsables d'équipes que nous détaillons infra (e.g. E-22).

<sup>49</sup> La professionnalité déclarée de ces universitaires comporte aussi la maîtrise de compétences pédagogiques (11%) exposées à l'annexe 60.4.7 et un ensemble de compétences en scientificité assez peu fréquent (3% ; cf. annexe 60.4.8.).

Tableau 37. La catégorisation et la distribution de la thématique relative aux valeurs professionnelles dans l'accompagnement des doctorants

Les catégories (n=57)	Extraits d'entretien caractéristiques
Une stimulation et un soutien à la réalisation des projets de publication (n=17)	« on travaille vraiment sur des problèmes, y compris des problèmes d'écriture, les façons d'écrire etc., hein, et c'est important, moi j'encourage mes doctorants à écrire et surtout dès que c'est possible, si... » (E-19)
	« les profs actuellement, ils devraient se débrouiller pour que leurs doctorants ils se mettent à apprendre à écrire des articles parce que quand ils vont envoyer des articles, ils vont se faire jeter, hein, des revues. » (E-20)
	« Par contre, effectivement, faire écrire des articles...moi, une fois par an, avec mes doctorants, on est centré sur l'écriture d'un article, qui permet de travailler la question de l'écriture mais ce n'est pas assez. » (E-19)
Une formation des futurs enseignants-chercheurs qui véhicule les valeurs de la profession (n=15)	« Il faut d'abord peut-être se poser la question de quel type d'universitaire voulons-nous à l'avenir.... » (E-17)
	« qu'on peut faire acquérir des compétences à nos doctorants etc. qui rejoint mon premier propos et puis on va peut-être boucler là-dessus d'une espèce d'éthique collective . » (E-17)
	« si nous devons d'une part nous-mêmes nous comporter et d'autre part former de futurs chercheurs, il faudrait travailler sur les fondements de la profession, et donc en gros sur les valeurs de la profession. » (E-17)
Une intégration dans les activités d'un laboratoire, d'une discipline et du champ (n=11)	« j'essaie avec cette petite équipe, de vraiment fonctionner en équipe d'accueil, ils sont au courant de ce qui se passe » (E-17)
	« il y a des...il y a les structures, il y a quand même des colloques qui fonctionnent de façon régulière, il y a l'association des chercheurs, je crois aussi qu'il y a une vie...enfin, moi, je me souviens d'un symposium à XX justement avec XX qui était tout à fait intéressant, j'ai vraiment beaucoup apprécié, je découvrais vraiment ce milieu-là, et je trouve qu'il y a des vies locales, dans le fond, qui sont... voilà...sympathiques, dynamiques, vivantes » (E-21)
	« si on y croit encore, donc on participe aux activités et aux colloques des Sciences de l'éducation, et puis le jeu de son champ, je dis le jeu avec guillemets, hein, de son champ » (E-17)
Une relation de compagnonnage inscrite dans des cercles de soutien (n=10)	« il y a des directeurs de thèse qui tiennent, qui suivent un peu et puis je crois qu'il y a d'autres gens, d'autres collègues qui... » (E-21)
	« c'est absolument indispensable de les aider, de les conseiller...de les conseiller, voilà. Donc, ça se termine... » (E-17)
	« j'ai donné des coups de main par exemple à des doctorants qui étaient sous la direction de collègue » (E-17)
Une activité de conseil qui perdure après la thèse (n=4)	« là je suis très embêtée parce que j'ai deux post-doc, elles viennent de soutenir l'année dernière, donc elles sont en stand by, et en gros, elles sont comme nous avons tous été et que nous sommes encore obligés de payer nos colloques, certaines peuvent mais d'autres peuvent pas...donc si elles sont inscrites dans le laboratoire, il faut quand même, c'est la moindre des choses, leur donner les moyens de faire de la recherche...» (E-17)
	« mon doctorant, pour être mis sur le marché...pour paraître peut-être même une ligne dans...ça va mettre cinq ans ! Et je dirais même, ça va même être plus...parce que je vois avec horreur que c'est même pas quand ils ont fini leur thèse, qu'il faut continuer à s'en occuper » (E-17)
	« même maître de conférences, les collègues ont besoin de conseils dans le champ et donc ça... » (E-17)

La description de la professionnalité de ces enseignants-chercheurs relative à l'accompagnement doctoral est associée à l'expression de valeurs prenant parfois la forme d'un engagement. Ceci est plus particulièrement vérifié pour ce qui concerne le soutien des travaux d'écriture et de communication des doctorants (n=17) alors que les exigences de publication augmentent et que les moyens alloués aux équipes d'accueil sont faibles. En ce sens, la formation des doctorants aurait une double portée axiologique (n=15) : il s'agirait d'une part de **transmettre des valeurs** jugées requises par l'exercice du métier (contribuer au champ disciplinaire, développer les solidarités intellectuelles, avoir une appétence culturelle pour les sciences humaines et sociales,...) et d'autre part d'**opérationnaliser ces principes** dans la mise en œuvre de la formation doctorale elle-même (développer une posture de

soutien et de conseil dans leurs parcours,...). Ainsi l'intégration progressive des doctorants dans les activités intellectuelles et institutionnelles des unités de recherche ou de la discipline (n=11) contribue à la fois au processus d'acculturation professionnelle des apprentis-chercheurs et répond également à la valeur de coopération au fonctionnement collectif promue par ces universitaires. Toutefois, si la qualité de la relation duale de compagnonnage entre l'apprenti-chercheur et son directeur autour d'un projet de recherche paraît indispensable « *ne serait-ce que pour qu'il y ait quelqu'un qui soit responsable et qui protège le thésard* » (professeur, femme, entretien n°17), l'aboutissement de cette formation semble devoir bénéficier de plus en plus de « cercles » de soutien élargis (n=10) (collègues de l'équipe de recherche, communauté disciplinaire).

Mais les discours de ces professeurs expriment le fait que la mise en actes de ces valeurs serait de plus en plus difficile au regard des transformations actuelles du champ scientifique (cf. annexe 60.4.4). Près d'un thème sur dix relatif à la professionnalité universitaire est en effet consacré aux **facteurs d'affaiblissement de ces références axiologiques**. Le raccourcissement de la durée des thèses et l'accroissement des exigences de publication des doctorants conduirait ainsi à une accentuation des pratiques de sélection ou de refus de direction en deçà des normes d'encadrement maximum (n=13). Par-là même, ces évolutions interrogent les principes affirmés de développement de la discipline et de démocratisation de la formation supérieure. De plus, l'investissement professoral dans la formation des apprentis-chercheurs tendrait à devenir une mission délicate eu égard à la faible reconnaissance attribuée à la qualité des effets produits par ce travail (publication des doctorants, insertion dans le champ...) dans les expertises de l'AERES et les régulations professionnelles internes (n=10). Enfin, l'idéal de transmission d'une posture culturelle et intellectuelle ouverte sur l'ensemble des travaux des sciences humaines et sur les problématiques sociales (n=9) semble de plus en plus menacé par la difficulté que rencontreraient ces universitaires à eux-mêmes la mettre en œuvre :

« *C'est fini (...). Nous n'avons plus le temps d'être des intellectuels...(...) Parce que cela demande une culture générale, des lectures, des rencontres, des réseaux, des discussions, (...) que je ne peux plus vraiment avoir. (...) Alors (...) j'essaie de continuer à lire (...) largement dans le champ mais la multiplication des questions de société, la multiplication des lectures (...). Je n'arrive plus à lire Le Monde.* » (professeur, femme, entretien n°17).



### 6.2.5. Le groupe 5<sup>50</sup> : la valorisation scientifique collective et les rapports aux champs professionnels

Cette série de discours se caractérise par une surreprésentation de la thématique de la valorisation de la recherche (67%) par rapport à celles de l'évaluation de la valorisation en Sciences de l'éducation (11%) et du développement professionnel universitaire (22%) (voir les résultats annexe 61.1).

#### 6.2.5.1 Des pratiques de valorisation collectives et la professionnalisation des formations

La majorité des thèmes portant sur la valorisation de la recherche concerne la diffusion interne à la communauté scientifique (40% ; annexe 61.2.1). Il convient d'observer qu'au-delà des publications, les pratiques d'échange entre pairs touchent également ici aux rencontres entre enseignants-chercheurs sous la forme de séminaires ou de groupes de travail (n=24). Toutefois, les discours de ces universitaires se caractérisent plus encore par la mise en évidence du **caractère collectif de la valorisation scientifique** (32% ; cf. le tableau de catégorisation annexe 61.2.2.).

D'une manière générale, ces derniers estiment que la valorisation participe d'abord à la mise en visibilité du « territoire » scientifique d'un collectif (unité de recherche, réseau) au sein d'un champ disciplinaire (n=33) avant de produire une reconnaissance individuelle. De plus, la diffusion interne à la communauté nécessite la **participation concrète de pairs** en particulier au travers des démarches formelles d'évaluation des travaux (n=32). Mais la production d'un article bénéficie également en « amont » du travail collectif, que ce soit par la mobilisation du corpus de savoirs constitué dans la discipline ou au moyen des conseils et des remarques des collègues à propos des premières versions d'un écrit (n=24). Enfin, comme les analyses de tous les entretiens l'ont montré, les conditions propices à la valorisation scientifique se trouvent de plus en plus attachées aux activités des réseaux scientifiques (rencontres entre chercheurs, organisation de colloques, etc.) (n=22).

Cependant, loin d'une vision idéalisée de ce « *sport collectif* »<sup>51</sup>, ces enseignants-chercheurs évoquent également les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de stratégies collectives de valorisation (11%), au premier rang desquelles se trouve la spécialisation des

---

<sup>50</sup> La cinquième série représente la classe de répondants majoritaire (33%) par rapport à notre échantillon. Nous avons mené des entretiens de recherche avec huit enseignants-chercheurs parmi les 34 universitaires dont les réponses au questionnaire ont conduit à la construction de cette dernière classe.

<sup>51</sup> Cette désignation de la recherche est celle d'un maître de conférences (E-23).

objets de recherche (n=9). Les dynamiques de travail communautaire pourraient être également touchées par le processus de « **rationalisation** » **des pratiques de communication** entre pairs (26% ; cf. annexe 61.2.2.). Ainsi, ces universitaires insistent sur la nécessité d'adapter le calendrier de leurs activités de publication à la temporalité quadriennale des évaluations des équipes de recherche (n=23) et d'adopter une logique de communication en fonction des différentes « *cotes*<sup>52</sup> » des supports de valorisation (n=22). Plus fondamentalement, la mise en œuvre de recherches de plus longues durées (n=9) et de projets de publication proposant des points de vue critiques ou des avancées conceptuelles et méthodologiques novatrices (n=21) pourrait s'avérer inopportune au regard de ces stratégies<sup>53</sup>.

À l'instar des autres séries d'interviews, ce cinquième sous-corpus rend également compte d'une diffusion des travaux de recherche par l'intermédiaire d'activités pédagogiques<sup>54</sup> (30% ; cf. annexe 61.2.3.). Les résultats de l'analyse thématique de ces entretiens se spécifient<sup>55</sup> par le fait que **les liens recherche-formation sont développés au regard d'une perspective de professionnalisation des formations universitaires** (24%). En effet, ces enseignants-chercheurs tendent à considérer que l'avenir de l'université se trouve dans son offre de formations professionnelles (n=26). Pour ce faire, ces derniers envisagent le renforcement des interactions entre les universités et les terrains professionnels (n=12), que ce soit à travers leurs propres travaux de recherche ou à travers la formation des étudiants (e.g. partenariats avec des entreprises ou des administrations pour accueillir des stagiaires). Les terrains professionnels semblent donc constituer ici à la fois des terrains de recherche et des terrains de formation. Selon ces enseignants-chercheurs, ces évolutions doivent permettre de conduire les étudiants à acquérir des compétences<sup>56</sup> mieux adaptées aux enjeux du monde professionnel actuel (21%). :

---

<sup>52</sup> Voir l'entretien n°27 de cette maître de conférences.

<sup>53</sup> Pour ne pas alourdir la lecture, nous ne détaillerons pas plus avant les résultats du cinquième groupe portant sur les évolutions envisagées par ces universitaires quant aux pratiques de valorisation scientifique (17% ; cf. annexe 61.2.2.).

<sup>54</sup> Toutefois, la richesse des liens recherche-formation se heurterait également à un certain nombre de difficultés parmi lesquelles se trouvent l'hétérogénéité des publics en formation (n=21) et la lourdeur de la charge pédagogique (n=14) (cf. annexe 61.2.3.).

<sup>55</sup> Si les universitaires de ce groupe 5 expliquent aussi que leur légitimité professionnelle à enseigner est basée sur leurs activités de recherche (n=7) celle-ci paraît varier en fonction de la manière dont ils promeuvent leurs travaux à travers leurs cours, en vue notamment de recruter des étudiants pour un futur master (n=8).

<sup>56</sup> Les résultats soulignent que ces compétences concernent la maîtrise de l'écriture scientifique (n=13) et professionnelle (n=9), la capacité à élaborer, mettre en œuvre et évaluer un projet (n=14) et enfin à mobiliser des méthodologies tout en se distanciant des situations de travail (n=16). Pour certains universitaires, la mise en œuvre d'un travail de recherche de Master est un moyen favorable pour que les étudiants acquièrent ces compétences.

*« On est vraiment dans la tension permanente entre (...) l'appareillage technologique dont doivent (...) se prévaloir ces étudiants et puis, ce qui caractérise tout cadre d'entreprise, sa capacité de mise à distance permanente des situations qu'il vit (...). Il faut un bagage intellectuel extrêmement solide pour pouvoir extraire les concepts de la situation, les objectiver, les transformer en connaissances. »*  
(maître de conférences, homme, entretien n°26).

Or, nous allons voir que la visée professionnalisante des activités pédagogiques et des liens recherche-formation de ces enseignants-chercheurs est en relation avec une figure de développement professionnel qui repose en partie sur leurs capacités de décentrement vers les partenaires professionnels (cf. 6.2.5.3). De plus, les activités de **valorisation sociale** des travaux de recherche décrites par ces universitaires semblent aussi particulièrement dirigées vers les **champs professionnels** (cf. annexe 61.2.4.). En effet, ces derniers décrivent assez fréquemment la réalisation de démarches d'évaluation et de conseil ou de contribution à des groupes de travail avec des praticiens (n=22). Selon ces enseignants-chercheurs, ces interactions chercheurs-praticiens favoriseraient<sup>57</sup> notamment la mise en mots des expériences et des difficultés professionnelles et contribueraient en cela, à alléger le sentiment de souffrance au travail (n=10). Cependant, l'objectif principal de ce type de valorisation serait de donner aux professionnels les moyens d'éclairer et de formaliser leurs réflexions quant à leurs pratiques et leurs situations de travail afin d'accroître ainsi leur possibilité de les améliorer (n=20).

La pondération des objectifs assignés à ces interventions par les enseignants-chercheurs est liée aux limites du champ d'action qu'ils attribuent à la valorisation sociale (41% ; cf. annexe 61.2.4.). Cette thématique de discours renvoie notamment au fait que l'opérationnalisation des savoirs produits par la recherche et leur incorporation dans un registre de pratiques professionnelles ou organisationnelles sont ici perçues comme des activités réclamant des compétences spécifiques comparables à celles des ingénieurs. Dans cette logique, la réalisation d'une traduction opérationnelle des travaux de recherche de qualité relèverait plus de véritables métiers d'ingénierie sociale ou de la formation que du métier d'enseignant-chercheur. Comme nous allons le montrer dans le chapitre suivant, l'évaluation des modes de valorisation de la recherche de ces enseignants-chercheurs insiste néanmoins sur la nécessité d'une ouverture au monde du travail.

---

<sup>57</sup> Les discours des enseignants-chercheurs du cinquième groupe insistent également sur l'intérêt de la valorisation sociale pour les travaux de recherche (13%). Le principal apport bénéfique concerne le fait que les interactions avec les champs professionnels permettent aux chercheurs d'accéder à des terrains d'observation et, plus encore, d'alimenter leur réflexion (n=16) (cf. annexe 61.2.4.).

### 6.2.5.2 L'évaluation : renforcer les interactions sciences-champs professionnels par la recherche commanditée

Si la thématique de l'évaluation des modes de valorisation de la recherche ne regroupe qu'un faible pourcentage de l'ensemble des occurrences de cette cinquième série d'entretiens (11% ; cf. annexe 61.3.), ces enseignants-chercheurs ont néanmoins mis en exergue la nécessité de parvenir à **renforcer les interactions entre le monde universitaire et les univers socioprofessionnels** (n=10). Comme l'explique ce maître de conférences, le but serait d'ouvrir le champ universitaire à des terrains de recherche et des problématiques externes afin d'éviter d'évoluer vers « *des univers qui s'auto-entretiennent, qui sont autosuffisants.* » (entretien n°26). Or l'analyse souligne que la participation des unités de recherche en éducation à la **réalisation de travaux commandités** par des opérateurs publics ou privés pourrait contribuer à ce renforcement des liens entre le système scientifique et les champs sociaux et professionnels (voir le tableau 38 ci-dessous).

Tableau 38. La catégorisation et la distribution de la thématique relative à l'intérêt de répondre aux appels à projets scientifiques

Les catégories (n=43)	Extraits d'entretien caractéristiques
Une contribution au développement et à la reconnaissance des équipes (n=18)	« Je crois que les laboratoires qui vont vraiment se poser des questions aux bons endroits, capables de dire le réel de la situation, de donner les coordonnées des impasses dans lesquelles on est, de conceptualiser les problèmes et donc de permettre de penser éventuellement des solutions demain mettront eux en valeur les recherches qui sont les leurs. » (E-25)
	« il y a une valorisation forte parce que nous on est capable de répondre à des appels d'offre donc on a des savoir-faire qui peuvent permettre d'éclairer certains enjeux. » (E-30)
	« être capable d'amener des conceptualisations susceptibles de donner des repères et donc, des possibilités de transformations de ces impasses à des agents hiérarchiquement bien placés » (E-25)
La conservation d'une liberté de décision (n=9)	« Pour l'instant, c'est notre liberté c'est-à-dire je reviens finalement un peu sur ce que je disais tout à l'heure, c'est notre liberté de refuser. » (E-30)
	« On n'est pas à la recherche à tout prix pour faire vivre la boîte de répondre à des appels d'offres. On peut survivre sans jamais répondre à un appel d'offre. » (E-30)
	« On n'est pas obligé d'aller dans le sens des attentes a priori c'est-à-dire qu'on n'est pas juste là pour entériner et estampiller l'université des prises de décision qui ont déjà été prises » (E30)
Une croissance des demandes de recherches en éducation à visées d'efficacité (n=8)	« On est dans un monde, actuellement, où l'efficacité est de plus en plus prégnante. On vous donne des conceptions très managériales, productivistes, on est en quête d'efficacité, de rendement, d'optimisation, et ça arrive aussi dans des secteurs où les choses sont difficilement cernables » (E28)
	« À un moment donné, il faut être capable de dire : voilà ce qu'on produit, voilà de quoi on est capable, voilà à quoi ça peut servir, voilà pourquoi on existe. Et si on n'est pas capable de faire ça, on nous dit : voilà les gars. Vous allez nous le faire sur des trucs particuliers. » (E-30)
	« On est de plus en plus, de plus en plus attirés par, ce que j'appelle moi la recherche pour, la recherche utilisable, opérationnalisable » (E-28)
Une contribution à la production scientifique (n=8)	« À la fois ça permet de valoriser, en tout cas d'intervenir collectivement sur une thématique et d'y injecter, de faire de la recherche et de produire parce qu'il y a de toute manière là un enjeu de production et puis, ça finance. » (E-30)
	« Voilà, jusque il y a deux ans, j'ai travaillé énormément avec la XX au ministère de l'éducation nationale... la dernière fois, j'ai rendu deux rapports en l'espace de deux mois, quoi. » (E-28)
	« La recherche a été valorisée parce qu'à un moment donné, on a mis en avant à nouveau des savoir-faire, des capacités de chercheur à aller comprendre des phénomènes pour lesquels il y avait un flou artistique. Ok. Il y a des rapports et tout ce qu'on veut. » (E-30)

Au regard des priorités affichées actuellement par la puissance publique, le développement de la programmation de l'activité scientifique en éducation serait plus particulièrement lié à des objectifs de gain d'efficacité dans la mise en œuvre des pratiques ou dans la conduite des

organisations (n=8). Selon ces derniers, la mobilisation d'une ou de plusieurs équipes autour de la réalisation de ces projets **favorise nettement le travail scientifique** (n=8), non seulement à la faveur des financements obtenus qui permettent d'effectuer des enquêtes, mais aussi en raison des exigences d'écriture de rapports et autres documents destinés aux commanditaires. Il convient toutefois de souligner que l'intérêt accordé par ces universitaires à ce type de valorisation sociale semble d'autant plus fort qu'il s'accompagne de la préservation de leur autonomie de choix tant pour ce qui concerne le contenu des travaux réalisés que sur le fait de répondre à un appel d'offre (n=9). En la matière, le niveau des financements récurrents attribués aux laboratoires de recherche s'avère donc primordial.

L'examen des résultats permet en effet d'observer que les discours du cinquième groupe insistent sur les **conséquences éventuelles du pilotage de la recherche par programmes sur le système scientifique** (cf. annexe 61.3.). Le premier type d'effets potentiels concernerait les **travaux de recherche** eux-même (16%). La charge de travail nécessaire à la réalisation des programmes de recherche et la rareté des « programmes blancs » réduiraient en effet les possibilités des chercheurs de mener des travaux portant sur les thèmes qu'ils définissent eux-mêmes (n=13). Or, le risque pour ces universitaires serait d'évoluer vers un rôle de spécialistes en méthodologie de recherche qui conduirait, par un affaiblissement de l'inventivité, à un appauvrissement de la communauté scientifique (n=6).

Le second type d'incidences de la recherche programmée porterait sur les **laboratoires scientifiques** (41% ; cf. annexe 61.3.). D'une manière générale, ces universitaires insistent sur le fait que la mise en œuvre de projets de recherche tels que les projets européens requiert un fort investissement humain et matériel durant plusieurs années (n=14). Pour autant, les financements sur programmes sont par définition discontinus (n=6). En ce sens, les équipes de recherche seraient placées dans une situation de forte **dépendance vis-à-vis de la commande** publique ou privée (n=9) : « *on risque de mettre le doigt dans un engrenage (...) dangereux parce qu'on (...) va être obligé de faire de la recherche pour générer des fonds pour payer la logistique que l'on a installée nous-mêmes.* » (maître de conférences, homme, entretien n°28). Mais plus fondamentalement, ces universitaires s'interrogent (n=19) sur la faible incidence pratique de différentes recherches commanditées aux Sciences de l'éducation (e.g. les rythmes scolaires). Ainsi ce maître de conférences fait allusion à l'idée que « *la lumière plus la raison politique associées (...), (vont) donner une transformation du gouvernement des hommes. Mais, au fond, c'est une illusion.* » (entretien n°25)... qui n'en reste peut-être pas moins

nécessaire à la dynamique de certains travaux scientifiques.

### 6.2.5.3 La figure de développement professionnel : des compétences pour se décentrer des enjeux subjectifs et produire un discours univoque

Les thèmes traitant de la figure de développement professionnel universitaire représentent 22% de l'ensemble des occurrences catégorisées dans ce cinquième sous-corpus d'entretiens. Dans la logique de l'intérêt manifesté par ces enseignants-chercheurs pour se rapprocher et s'ouvrir au monde professionnel, les résultats de l'analyse montrent que leur discours fait référence à un ensemble de ressources relevant de **compétences de décentration** (13% ; cf. annexe 61.4.2). Comme l'expose le tableau 39 ci-après, ces universitaires estiment que ces compétences sont requises pour prendre en considération les points de vue des acteurs socioprofessionnels afin de nouer avec eux de véritables **relations partenariales dans leur mode de valorisation sociale**.

Tableau 39. La catégorisation et la distribution des compétences de décentration

Les catégories (n=36)	Extraits d'entretien caractéristiques
Entrer dans une relation partenariale (n=18)	« ce que j'appellerais partenariat c'est prendre en compte les attentes de ces terrains pour qu'ils aient un retour de la recherche. » (E-24)
	« Les appels d'offres du conseil régional m'intéressent mais pas au sens d'y répondre simplement strictement, mais d'aller voir les personnes physiquement. De dire : « Dites donc, on vous rend ça, mais je viens causer avec vous. Là, vous n'avez pas le temps mais je veux bien qu'on parle. » (E-25)
	« avant tout il y aurait une disposition personnelle qui serait de ne pas rester auto-centré sur sa recherche et qui serait de se décentrer et d'écouter tout ce qui pourrait être dit par le terrain. » (E-24)
Produire des discours compréhensibles par les praticiens (n=6)	« à un moment donné il faut pouvoir transmettre ses résultats en ayant pas un langage très bien mais en tout cas un langage qui soit audible par des gens de terrain. » (E-24)
	« Donc de les rendre lisibles au fond à toutes ces personnes qui viennent de 5 ou 6 régions et dans cette lisibilité de faire des propositions sur... » (E-25)
	« La principale compétence à avoir à mon avis c'est une transmission audible des résultats de la recherche » (E-24)
Déployer des capacités d'écoute (n=6)	« C'est aussi prendre conscience de la nécessité de donner du temps au terrain pour s'exprimer, être disponible et être à l'écoute de ce terrain. » (E-24)
	« il faut être très à l'écoute, et même au moment de la négociation du terrain il peut émerger des choses auxquelles on n'a pas pensé, et ça c'est super intéressant pour la recherche. » (E-24)
	« Voilà ce que j'ai trouvé, voilà où vous situez vous dans ce que j'ai trouvé, voilà où se situent les autres enseignants et qu'est-ce que vous pensez des résultats que j'ai trouvés ? en quoi vous pensez qu'ils sont... ? quelles représentations... ? » (E-27)
Considérer l'intelligence des acteurs dans l'action et les situations (n=4)	« Je suis complètement dans l'action parce que j'ai mon étudiante et que je veux en faire quelque chose et qu'elle lui rend service en plus. Donc, voilà comment l'entreprise prétend évoluer, évolue. » (E-26)
	« il y a une idée à laquelle je tiens : c'est que l'intelligence est dans le travail. » (E-26)
	« Moi, mon interrogation, c'est comment il en vient à ça, comment il mobilise, comment c'est utilisé en entreprise et là, vous êtes dedans. » (E-26)
S'abstenir de juger (n=2)	« quand je suis dans le travail dans les entreprises, je décrypte des tas de comportements..., mais ce qui m'intéresse, ce n'est pas de poser un jugement ou de théoriser les positions. » (E-26)
	« Je ne pose pas de jugement sur leurs méthodes les plus mauvaises soient elles si tant est que je sois en mesure de le faire sur des arguments bestiaux, dégueulasses. » (E-26)

L'engagement de ces enseignants-chercheurs à **se décentrer de leurs propres références** et interprétations des situations et des pratiques de terrains semble reposer globalement sur une « *disposition relationnelle intrinsèque* » (maître de conférences, femme, entretien n°24). L'objectif visé par ces derniers serait de parvenir à établir une relation de partenariat fondée

sur un échange équilibré entre les chercheurs et les professionnels (n=18). L'intérêt que les chercheurs attribuent aux points de vue des acteurs de terrain devrait les conduire à créer les conditions nécessaires à l'expression de ceux-ci. Mais au-delà d'une disposition personnelle à se décentrer et des capacités d'écoute des universitaires (n=6), la construction partenariale semble également sous-tendue par la considération que ces derniers accordent aux savoirs possédés par les acteurs (n=4). Ainsi, ces compétences de décentration renvoient pour partie à une conception théorique de l'activité qui suppose une confrontation effective aux significations que les professionnels donnent à leurs actions pour en comprendre l'organisation et les schèmes opératoires.

Dans une logique comparable, l'analyse de la professionnalité déclarée de ces enseignants-chercheurs souligne l'importance qu'ils attribuent au développement des relations sociales avec les étudiants. En effet, les **compétences pédagogiques** que ces derniers jugent requises pour exercer à l'université se distinguent nettement de la figure professionnelle du *magister* (20% ; cf. annexe 61.4.3.). L'examen de celles-ci montre que le savoir-faire le plus fréquemment décrit consiste à **réussir à déclencher l'engagement intellectuel des étudiants** dans un travail d'acquisition et de construction de connaissances (n=23). Toutefois, ces universitaires tendent à estimer que ce développement individuel exige et s'inscrit dans des dynamiques et des environnements sociaux de médiation et d'élaboration. L'enrôlement dans le « métier d'étudiant » commanderait donc de mettre en œuvre des situations d'enseignement qui favorisent la constitution de liens sociaux et d'interactions sociales avec les groupes d'étudiants et avec les étudiants eux-mêmes (n=21).

Or, il est intéressant d'observer que les discours de ces enseignants-chercheurs qui se spécifient par leur capacité déclarée à tenir compte du point de vue d'autrui et à créer du lien social avec les étudiants, sont également caractérisés par le rôle attribué aux composantes plus personnelles dans le métier d'universitaire (12%). En effet, le tableau 40 ci-dessous rend compte de la distribution et de la catégorisation des **composantes subjectives** mises en jeu dans la professionnalité universitaire.

Tableau 40. La catégorisation et la distribution des enjeux subjectifs de la professionnalité universitaire

Les catégories (n=36)	Extraits d'entretien caractéristiques
Les tensions individu/collectif (n=18)	« il y a quand même un décalage entre...la réalité de l'individualisme, des individualités et de l'individualisme à l'université et la modestie qu'il faut avoir quand on fait une activité de recherche parce qu'on invente l'eau chaude tous les matins, quoi, puis on ne fait qu'emprunter, emprunter, emprunter... donc il y a une tension, là, hein. » (E-28)
	« Quand un « gonze » n'est pas d'accord avec toi, il n'est pas d'accord avec toi mais avec les idées que tu penses. Ça n'a rien de personnel, ça ne peut rien avoir de personnel. Or, tu te rends compte que c'est souvent très personnellement vécu. »(E-23)
	« tu as le sentiment que les choses ont du sens pour toi. En vérité, elles n'ont aucun sens, elles sont juste dans une structure logique et formelle, qui est collective, qui est conforme à la pensée collective. En vérité, ta part d'individualité est nulle là-dedans. Ce n'est jamais toi qui penses. Et mieux tu penses, moins c'est toi qui penses. » (E-23)
Un mouvement de détachement des enjeux subjectifs (n=9)	« C'est la professionnalisation qui dicte ça, qui dit à quel point tu peux te détacher. Mais il faut se détacher impérativement sinon, on finit... La souffrance ce n'est jamais bon. » (E-23)
	« Moi non, je suis narcissique, mais pas assez. Je pense que ce sont les grands narcissiques que vous avez interrogés qui vous répondent : « Vous savez, moi, la presse je m'en méfie car ils vous déforment vos propos ». » (E-25)
	« Bon, je pense que si elle était un peu travaillée, ça apaiserait beaucoup de choses...ça apaiserait beaucoup de choses...»(E-28)
Les enjeux subjectifs (n=6)	« c'est un métier de... d'ego comme des marmites et chacun à son niveau joue perso parce qu'on signe un article de son nom... » (E-28)
	« Et je trouve quand on a pu alléger certaines questions du poids qui était la leur, j'y trouve aussi un bénéfice important, un haut bénéfice de plaisir comme dirait Freud c'est-à-dire une certaine satisfaction personnelle. » (E-25)
	« chacun exprime son ego comme il l'entend mais pour moi...ça n'est pas que négatif, hein, parce que c'est la réalité de l'activité universitaire, on passe pas dix ans d'études à ramer...pour dire je l'ai fait pour le drapeau, quoi... on ne l'a pas fait pour le drapeau... on l'a fait pour son propre drapeau et pour son ego aussi. » (E-28)

Comme le montrent ces résultats, le métier d'universitaire semble se distinguer par l'importance des enjeux subjectifs reliés à la reconnaissance symbolique (n=6), ceux-ci pouvant même constituer l'un des moteurs de l'activité universitaire (se battre « pour son propre drapeau<sup>58</sup> »). Or, l'obtention de cette rétribution symbolique procède essentiellement des pratiques de **valorisation scientifique** dont nous avons montré précédemment qu'elles sont considérées par ces enseignants-chercheurs comme des activités collectives. Ainsi, ces derniers estiment que les travaux de recherche et de publication sont plus **l'expression d'une pensée collective que d'une pensée singulière**. En ce sens, cette mise en jeu d'« ego » dans des pratiques collectives pourrait faire naître des **tensions** spécifiques chez les universitaires (n=18) : « c'est une pensée (...) collective. (...) Autrement dit, tu n'existes pas. C'est très compliqué de se dire qu'on n'existe pas alors qu'on est en train de porter la lumière du progrès. » (maître de conférences, homme, entretien n°23). De même, cet enseignant-chercheur souligne la difficulté de se départir des composantes personnelles dans la controverse scientifique : « c'est souvent très personnellement vécu. C'est de la souffrance. (...) Un universitaire qui est critiqué c'est une bête blessée. ». Dans cette perspective, le dégagement progressif de ces enjeux subjectifs serait un moyen de parvenir à un relatif

<sup>58</sup> Voir l'entretien n°27 (maître de conférences, homme).



épanouissement professionnel ou, à tout le moins, d'éviter une forme de souffrance au travail (n=9).

À l'instar des résultats des analyses de la seconde et de la quatrième série d'entretiens, la figure de développement professionnel de cette cinquième série d'interviews met aussi en exergue un ensemble de **compétences discursives** relatives à la production du discours scientifique (20% ; cf. annexe 61.4.4.). À l'opposé du genre littéraire, la maîtrise de ces compétences s'inscrit ici dans une visée de **réduction de la polysémie du discours destiné aux pairs** (n=16). En toute logique avec la conception collective de la valorisation scientifique mise en évidence dans les développements précédents, la communication « scientifiquement » valide et opérante entre pairs exigerait donc de réduire les possibilités d'interprétation subjective des énoncés. Dans cette perspective, ces universitaires devraient parvenir à produire une description du « réel » tendant à un haut-niveau de formalisation et de conceptualisation (n=16) selon des cadres de référence disciplinaires<sup>59</sup>. Ce processus d'abstraction aurait pour but de dégager au mieux le discours scientifique des marqueurs de l'historicité et de la subjectivité du chercheur (perceptions, émotions, affects) afin d'obtenir une production qui puisse être validée et « exister » dans une communauté de pairs indépendamment de l'auteur (non présent pour la « défendre ») : « *si on veut pouvoir (...) échanger de l'information et non plus échanger ses impressions, il faut qu'on détermine un discours commun. Le discours scientifique, c'est ça.* » (maître de conférences, homme, entretien n°23).

Les résultats de l'analyse de contenu montrent que ces compétences discursives scientifiques se développent essentiellement au moyen du travail d'écriture d'une thèse<sup>60</sup> réalisé sous la conduite d'un professeur (n=18). Les autres thèmes relatifs aux vecteurs de développement professionnel<sup>61</sup> ne rendent cependant pas compte d'une conception internaliste du métier (cf. annexe 61.4.7.). En effet, ces enseignants-chercheurs attachent une certaine importance au fait de posséder une **expérience professionnelle hors du système universitaire** (n=8). Cette caractéristique des parcours professionnels est en relation avec le développement des compétences de décentration que ces derniers jugent requises pour

---

<sup>59</sup> Dans cette logique les enseignants-chercheurs du cinquième groupe ont également mentionné la nécessité de maîtriser des compétences en méthodologie de recueil et de traitement des données (cf. annexe 61.4.6.).

<sup>60</sup> Les résultats montrent également que la réalisation d'une thèse conduirait au développement de compétences de lecteur. La faible fréquence de ces compétences nous a conduit à ne pas les détailler ici (n=10 ; cf. annexe 61.4.5.).

<sup>61</sup> Des points de vue relativement critiques sur le déroulement formel des trajectoires professionnelles dans l'enseignement supérieur ont quelques fois été exprimés. Au regard de la qualification professionnelle requise pour exercer et de la complexification des missions, les carrières universitaires ont pu être jugées faiblement attractives (n=12).

construire des relations avec le champ social. Mais ces carrières non universitaires peuvent également s'avérer primordiales pour les responsabilités propres à l'université qu'exercent ces enseignants-chercheurs (cf. annexe 61.4.8.). En l'absence de formation préalable à l'exercice de certaines tâches complexes (connaissance des règles juridiques, comptables ou statutaires du monde universitaire), les expériences professionnelles antérieures peuvent en-effet devenir là-aussi des ressources probantes : « *Ces responsabilités administratives, (...) c'est quand même (jeter) les gens à l'eau sans leur donner de bouée. En ce qui me concerne j'avais (...) une expérience professionnelle préalable de direction d'un service de gestion financière donc ça n'a pas été une grosse difficulté.* » (maître de conférences, femme, entretien n°24).

Le chapitre suivant (chapitre 7) propose un bilan des investigations empiriques réalisées et une discussion des apports heuristiques de cette recherche. Auparavant, nous exposons une synthèse des cinq configurations élaborées au moyen de l'interprétation des résultats de l'analyse thématique des groupes d'entretiens.

## Synthèse 3 : les liens entre valorisation, évaluation et développement professionnel

### → Des éléments interprétatifs sur les cinq configurations discursives :

- L'analyse de contenu des entretiens met au jour **cinq configurations** de pratiques déclarées de valorisation des travaux, de points de vue sur l'évaluation des modes de valorisation et de conceptions du développement professionnel universitaire.
- La **configuration n°1** met en relation des pratiques déclarées de valorisation sociale avec une figure de développement professionnel qui repose sur les valeurs et les compétences requises par la conduite des projets d'interventions socioprofessionnelles. L'évaluation des modes de valorisation insiste sur l'opérationnalisation des travaux de recherche en éducation.
- La **configuration n°2** met en évidence l'importance des pratiques de valorisation scientifique pour l'avancement conceptuel de la discipline et l'évaluation-régulation de la scientificité des travaux de recherche. La figure promue de développement professionnel comporte des compétences pour publier dans la communauté de pairs et mener des investigations empiriques robustes.
- La **configuration n°3** met en exergue l'articulation des modes de diffusion, notamment pédagogique et scientifique, pour parvenir à remédier à une évaluation amoindrie de la valorisation des travaux de la discipline. La figure de développement professionnel déclarée se caractérise par la prégnance de la poursuite de reconnaissance individuelle et les compétences pour coopérer dans un collectif de travail scientifique.
- La **configuration n°4** expose une hybridation forte entre les trois modes de valorisation de la recherche soumis à une évaluation et un contrôle internes à la communauté de pairs. La figure de développement professionnel mise en évidence repose sur les compétences communicationnelles requises par la formalisation des travaux et sur les valeurs du métier à véhiculer dans la formation doctorale.
- La **configuration n°5** met en évidence la portée de la valorisation pédagogique et sociale dans la construction des liens recherche-terrain-formation, jugée nécessaire au regard d'une évaluation de la valorisation des travaux de la discipline qui insiste sur la nécessité d'investir le monde du travail. La figure de développement professionnel promue repose sur des compétences de décentrement requises pour construire des relations partenariales avec les praticiens.

### ⇒ Des éléments de discussion :

- o La combinaison de différents modes de valorisation contribue-t-elle au développement des travaux de recherche des enseignants-chercheurs ?
- o Quelle est l'importance relative des cinq figures de développement professionnel dans la communauté universitaire des Sciences de l'éducation ?
- o Comment les différentes figures de développement professionnel sont prises en considération dans les dispositifs de régulation internes au groupe de pairs ?
- o Comment les transformations des évaluations institutionnelles des équipes de recherche sont-elles traduites dans les dispositifs d'évaluation propres aux champs disciplinaires ?

## **CHAPITRE 7. LA SYNTHÈSE DES INVESTIGATIONS EMPIRIQUES ET LES PERSPECTIVES DE RECHERCHE**

Si le champ professionnel universitaire a pu être analysé comme un vaste système d'échange de reconnaissance (Viry, 2006), peu de travaux de recherche ont cependant étudié les pratiques de valorisation non internalistes (Bedin, 1994). Pourtant différents auteurs (Hofstetter & Schneuwly, 2001) ont montré la tension des formes légitimes de diffusion et d'utilisation des travaux de recherche en éducation entre pratiques endogènes et exogènes (terrains éducatifs, sphère politico-administrative).

Le premier objectif poursuivi par cette recherche était donc d'aller au-delà des connaissances issues d'une expérience « pratique » du monde universitaire et de décrire la complexité des activités de valorisation mises en œuvre par les enseignants-chercheurs de Sciences de l'éducation. En nous appuyant sur des travaux validés par la communauté scientifique, nous avons élaboré une conceptualisation de ce type de pratiques qui nous a conduit à formuler l'hypothèse d'existence de trois modes de valorisation scientifique, pédagogique et sociale des recherches de la discipline. Nous avons par suite « confronté au réel » ce modèle d'analyse au moyen d'une démarche d'investigation empirique portant sur des données recueillies au cours d'une enquête par questionnaire. L'objet de la première section de cette partie « conclusive » sera donc de rassembler tout d'abord les caractéristiques majeures des trois modes de valorisation des travaux de Sciences de l'éducation mises au jour. Nous soumettrons ensuite l'hypothèse d'existence à un processus de validation pour terminer cette première partie du chapitre 7.

Nous avons proposé dans un second temps un cadre explicatif aux investissements différenciés des universitaires dans les trois modes de valorisation reposant d'une part sur une approche conceptuelle des démarches évaluatives (Lecoïnte, 1997) spécifiques du champ scientifique, et d'autre part sur une caractérisation des modalités du développement professionnel (Jorro, 2007b) des universitaires. Au regard de cet objectif plutôt compréhensif et explicatif, nous avons donc formulé une hypothèse générale affirmant que les pratiques déclarées de valorisation des travaux des enseignants-chercheurs de Sciences de l'éducation sont liées à leur propre évaluation des modes de valorisation de la recherche et à leur figure de développement professionnel de référence. La deuxième section de ce dernier chapitre comportera donc une synthèse des analyses de contenu des entretiens réalisés avec des universitaires qui nous ont permis de construire les différentes configurations de points de

vue relatifs à la valorisation, à l'évaluation et au développement professionnel. Pour finir, nous nous interrogerons là-aussi sur les conditions de validité de notre hypothèse générale.

La troisième section a pour objectif de réunir les apports heuristiques de cette recherche sur la connaissance des pratiques professionnelles et des processus d'évaluation et de développement professionnel caractéristiques du métier d'universitaire. Nous montrerons notamment que la relation entre la diversité des pratiques de valorisation et les différentes figures de développement professionnel universitaire pourrait moins traduire une segmentation du métier d'enseignant-chercheur que rendre compte d'une tension caractéristique des dynamiques professionnelles entre transmission d'une professionnalité spécifique et renouvellement de cette dernière.

Enfin, nous montrerons dans une dernière partie en quoi les pratiques de valorisation constituent un objet de recherche majeur dans le but de mieux comprendre les liens entre évaluation et développement professionnel. En effet, ces dernières cristallisent les grands enjeux relatifs aux dynamiques caractéristiques des professions.

## **7.1. Les trois modes de valorisation de la recherche en Sciences de l'éducation**

L'analyse descriptive de notre corpus de réponses au questionnaire de recherche nous a permis de montrer que les enseignants-chercheurs de Sciences de l'éducation expriment des perspectives professionnelles combinant la poursuite d'une double reconnaissance professionnelle interne et externe à la communauté scientifique. Il convient néanmoins de souligner que les pratiques de valorisation entre pairs sont considérées comme les plus à même de contribuer à la réalisation des objectifs de développement professionnel (avancement de carrière, exercice de responsabilités,...) devant les activités liées à la valorisation pédagogique et ensuite la valorisation sociale. Mais au-delà de la seule réalisation de ces objectifs, l'importance donnée à ce mode de valorisation repose en fait sur une conjonction de facteurs congruents (scientifiques, institutionnels, déontologiques, subjectifs) qui concourent à favoriser la création et la circulation des savoirs dans la communauté scientifique. Parmi ces facteurs, les démarches d'évaluation de la scientificité des travaux, les processus de régulation professionnelle et les évaluations institutionnelles des équipes de recherche jouent un rôle majeur. En ce sens, la relative faiblesse des critères liés aux pratiques de valorisation pédagogique et sociale dans ces évaluations caractéristiques du système universitaire ne contribuent donc pas à l'engagement professoral dans l'enseignement ou la

vulgarisation par exemple. Cela induit également l'intensification de la « compétition » entre enseignants-chercheurs afin de parvenir à valoriser leurs travaux dans la communauté de pairs.

- **La valorisation scientifique : la production de connaissances et d'effets de reconnaissance**

À l'instar de Latour et Woolgard (1988), l'analyse des résultats montre que les travaux d'écriture et de publication à destination des pairs constituent la principale modalité des activités de recherche des enseignants-chercheurs de Sciences de l'éducation. Ces analyses ont été également confirmées par la prépondérance attribuée aux compétences requises par la communication écrite dans la professionnalité déclarée de ces universitaires (cf. infra 7.2). Pourtant, les points de vue de ces derniers concernant la légitimité des différents supports (articles, ouvrages, thèses, colloques) de diffusion des travaux dans le champ universitaire, sont relativement hétérogènes bien que les revues scientifiques soient considérées comme les instances productrices de valeurs de scientificité les plus importantes, devant les réseaux de chercheurs et les éditeurs spécialisés. Cette diversité de points de vue peut être mise en relation avec le caractère pluridisciplinaire des Sciences de l'éducation. En effet, le rôle valorisateur attribué aux instances du système universitaire tend à varier selon le ou les ancrages disciplinaires<sup>1</sup>. Les pratiques déclarées par ces enseignants-chercheurs montrent que les activités les plus fréquentes sont les communications tenues dans des colloques devant la publication d'articles et de chapitres d'ouvrages scientifiques. En ce sens, ces résultats soulignent que la « plus-valeur » scientifique réside moins dans le principe de rareté que dans la robustesse du dispositif d'évaluation de la qualité préalable à la diffusion des contributions. Quoique plus fréquents que les chapitres d'ouvrages, les articles publiés sont en effet considérés comme rendant le mieux compte de l'avancée des travaux de recherche de la discipline. Le degré de valorisation scientifique des travaux est donc bien corrélé au processus d'attribution d'une valeur singulière réalisée par une instance évaluatrice légitimée. Cette plus-valeur se construit toutefois également par l'utilisation des travaux dans la communauté, à la suite de leur publication (citations).

Mais au-delà de ces pratiques endogènes, les modes de valorisation pédagogique et sociale de la recherche en Sciences de l'éducation sont également l'objet d'un investissement

---

<sup>1</sup> Les universitaires qui déclarent un ancrage disciplinaire spécialisé de type « sociologie » ou « didactique » tendent à mettre en exergue le rôle valorisateur des éditeurs ou des instances professionnelles (commissions de recrutement, conseils scientifiques) tandis que les universitaires qui affirment leur appartenance disciplinaire « Sciences de l'éducation » mettent plutôt en évidence le rôle valorisateur de leur équipe de recherche.

professionnel majeur de la part des universitaires de la discipline. Ainsi, nombre d'enseignants-chercheurs considèrent que leurs pratiques de chercheur et d'enseignant s'enrichissent réciproquement. C'est au regard des liens croisés entre ces deux activités professionnelles que nous avons analysé plus précisément les pratiques de valorisation pédagogique des travaux de recherche.

- **La valorisation pédagogique : la mise en mots et en actes « pédagogiques » des savoirs**

En toute logique avec le principe de la formation supérieure qui vise l'engagement progressif des étudiants dans une posture de recherche, les résultats de l'enquête par questionnaire soulignent que l'intensité du brassage de la production et de l'usage « pédagogique » des savoirs croît avec le niveau d'enseignement. Cette formation à et par la recherche se concrétise notamment par une structuration des contenus enseignés autour des activités de recherche. Ces contenus ne concernent pas seulement les connaissances liées aux « objets » des travaux et aux concepts utilisés, mais ils touchent aussi aux principes épistémologiques et à leur opérationnalisation méthodologique ainsi qu'aux problèmes pratiquement rencontrés dans les démarches scientifiques (e.g. méthodes d'enquête, technique de traitement des données). Il convient toutefois de souligner que la diffusion de la recherche sous forme pédagogique ne concerne pas seulement les travaux des enseignants-chercheurs puisqu'il s'agit plus largement pour ces derniers, de transmettre la culture scientifique du champ des Sciences de l'éducation. Les traitements réalisés montrent d'ailleurs qu'il n'y a pas de rapport entre les axes des recherches des universitaires et leur estimation des liens entre leurs travaux et leurs activités pédagogiques. Nous avons montré dans l'analyse des entretiens l'importance qu'accordent les enseignants-chercheurs au développement de ces pratiques de valorisation pédagogique de la recherche dès les premières années d'études supérieures afin d'une part d'assurer les bases de la formation scientifique des étudiants qui vont poursuivre leur cursus et d'autre part de susciter les travaux de recherche des étudiants. Car les interactions recherche-formation procèdent également des pratiques de direction des travaux des étudiants dont une large majorité d'enseignants-chercheurs considèrent qu'ils sont, au minimum, assez fortement liés aux leurs. Dans cette perspective, il convient de souligner que la force de ces interactions varie en fonction de l'ancienneté professionnelle des enseignants-chercheurs. Ces résultats sont notamment liés au fait que les enseignants-chercheurs les plus récemment recrutés interviennent plus fréquemment dans les premières années de formation universitaire et que la direction des thèses de doctorat et des mémoires de deuxième année de

master est effectuée par les professeurs. Plus encore, l'analyse des réponses au questionnaire nous a permis de souligner qu'un certain nombre d'enseignants-chercheurs tendent à définir leur principale activité scientifique comme étant l'accompagnement des travaux de leurs étudiants. En ce sens, la formation par la recherche pourrait constituer pour ces derniers une formation pour la recherche, c'est-à-dire un mode privilégié de formalisation et de communication de leurs travaux. Moins spécifiquement, l'analyse des entretiens nous a permis de mettre au jour les multiples enrichissements de la recherche par les activités pédagogiques (optimisation de l'explicitation des travaux, réinterrogation des problématiques par les réflexions des étudiants...).

Les enseignants-chercheurs de Sciences de l'éducation semblent également considérer que leurs travaux peuvent intéresser des publics cibles externes au monde universitaire : professionnels de l'éducation et de la formation, décideurs et responsables institutionnels, milieu associatif. Ces destinataires sont alors visés au moyen de pratiques spécifiques de valorisation sociale que nous allons détailler ci-dessous.

- **La valorisation sociale : une « plus-valeur » par l'utilisation externe des travaux**

Les résultats de l'enquête par questionnaire montrent que les outils de diffusion et d'exploitation sociales des travaux de recherche sont effectivement très largement utilisés par les universitaires de la discipline. La production de documents de vulgarisation et la participation à des congrès non scientifiques semblent ainsi viser principalement le grand public et les praticiens de l'éducation. Ces derniers sont aussi concernés par des interventions d'enseignants-chercheurs dans des formations professionnelles non universitaires telles que celles des personnels relevant de l'Éducation Nationale ou les formations du travail social, de l'animation et de la santé. Une autre forme d'intervention de « terrain » touche aux travaux d'expertises et de consultances, et plus largement à la recherche praxéologique dans les champs sociaux et professionnels. Les résultats de l'enquête montrent que les principaux commanditaires de ces interventions sont les associations, la puissance publique (nationale et locale) et les organismes institutionnels. En tout logique, le domaine d'intervention est constitué par une expertise en matière de politiques et d'actions publiques d'éducation, de formation et de développement social. Au-delà de ces pratiques déclarées, ces enseignants-chercheurs tendent à considérer, quoique de manière pondérée, que ces pratiques peuvent être des vecteurs de reconnaissance des travaux dans le champ social. Même la création d'entreprise recueille à peine moins de 50% d'avis positifs (nets à modérés) quant à sa



propension à générer une reconnaissance sociale de la recherche, alors que différents travaux ont montré l'écart entre les référentiels axiologiques universitaires et l'idée de commercialisation (Fave-Bonnet, 1993). Toutefois, les interactions entre les mondes économique et scientifique semblent plutôt résulter des prestations relatives à la formation continue (offre de formations et conseils en formation). Or, ces modes de transfert de savoirs et savoir-faire avec les entreprises pourraient être appelés à croître au regard du développement de l'offre de formation professionnalisante observée dans les universités de Sciences Humaines et Sociales. Il convient de souligner que seule la réalisation de recherches contractualisées recueille une opinion plus nettement positive. La mise au jour de ces différents points de vue est particulièrement importante car les résultats tendent à montrer l'existence d'un lien entre les pratiques de valorisation sociale déclarées par les enseignants-chercheurs et les jugements de valeur qu'ils portent sur celles-ci. Ainsi, nous avons souligné dans l'analyse des entretiens que l'engagement dans les pratiques de diffusion externe de la recherche pouvait être lié avec le point de vue des enseignants-chercheurs sur la valeur de ces pratiques dans leurs référentiels académiques et sociétaux.

Au-delà de ces traits spécifiques à chaque mode de diffusion, l'investigation empirique par questionnaire a également mis en exergue la mise en œuvre combinée de différents modes de valorisation. Par exemple, nous avons montré que les plus jeunes professeurs de l'échantillon tendent à s'investir fortement à la fois dans les pratiques de formation doctorale et dans la valorisation scientifique de leurs propres travaux. À l'inverse, les résultats ont souligné que les professeurs plus expérimentés déclarent s'engager plus nettement dans les activités de valorisation sociale telles que la réalisation de formations hors universités ou la mise en œuvre de recherches contractualisées ainsi que dans la valorisation scientifique de leurs travaux. Il convient également de préciser que les pratiques de valorisation ne sont pas sans lien avec les contextes de leur mise en œuvre. Cette recherche montre en effet que les conditions de l'exercice des activités professionnelles ont une incidence sur l'organisation des pratiques de valorisation des enseignants-chercheurs.

Enfin, nous avons également mis en évidence des caractéristiques transversales aux trois modes de valorisation de la recherche. Quel que soit le type de valorisation considéré, l'utilisation d'un outil de diffusion est ainsi liée positivement avec l'utilisation d'un autre dispositif de valorisation. Par exemple, les enseignants-chercheurs qui déclarent des interactions fortes entre leurs enseignements et leurs recherches tendent également à considérer que les travaux de leurs étudiants sont fortement liés à leurs propres travaux de

recherche. Les pratiques de valorisation de la recherche sont donc « sensibles » aux avantages cumulés (Merton, 1968). Dans cette perspective, une seconde caractéristique transversale (en lien avec la première) concerne le fait que ces pratiques sont positivement liées à l'ancienneté professionnelle. Ce sont ainsi les universitaires les plus expérimentés qui réalisent plus fréquemment des expertises, des recherches contractuelles ou des formations non universitaires. Or, si l'ancienneté tend à accroître la légitimité des universitaires (auprès des commanditaires par exemple) et leur probabilité d'avoir le statut de professeur (qui accroît les possibilités d'interactions avec le champ social), l'expérience acquise joue aussi un rôle au niveau du développement des capacités et savoir-faire professionnels que requiert la mise en œuvre des pratiques de valorisation. Nous avons en effet montré dans l'analyse des entretiens qu'en fonction de leurs pratiques, les universitaires semblent consolider des compétences particulières.

- **La confirmation de l'hypothèse d'existence de trois modes de valorisation de la recherche en Sciences de l'éducation**

Les investigations empiriques réalisées nous ont conduit à confirmer l'hypothèse d'existence de trois modes de valorisation des travaux de recherche en Sciences de l'éducation. En effet, au regard de notre démarche de conception et d'utilisation de notre outil d'observation (questionnaire), de construction de notre population d'enquête et des précautions prises dans le traitement et l'interprétation des données recueillies, cette conclusion nous semble la seule compatible avec les données empiriques analysées (Matalon, 1988). Dans cette perspective la validité interne de cette hypothèse d'existence semble relativement assurée. La représentativité de notre échantillon de répondants nous permet également de considérer comme légitime la généralisation de ces résultats à la population de référence des enseignants-chercheurs de Sciences de l'éducation. Nous serons cependant plus prudent quant à la validité externe au sens de la généralisation de cette conclusion à d'autres champs universitaires, notamment concernant l'existence du mode de valorisation sociale de la recherche. En effet, le transfert de cette conclusion nécessiterait de caractériser dans ces autres contextes disciplinaires, des conditions proches de celles des Sciences de l'éducation sur le plan d'une articulation marquée avec un champ de pratiques sociales et d'une visée « transformative » affirmée. De plus, un mode de valorisation économique des travaux de recherche doit également être pris en compte dans certains champs scientifiques tels que les biotechnologies ou dans des disciplines telles que la Gestion. Enfin, si la conclusion de l'existence des trois types de pratiques de valorisation nous paraît rendre compte des fonctionnements individuels (orientation vers un ou plusieurs modes de valorisation) ces

premières investigations empiriques doivent être confirmées pour raffermir leur validité individuelle. C'est ce qu'a notamment permis le volet qualitatif de la démarche de recherche que nous allons expliciter dans la partie suivante.

## **7.2. Les configurations de valorisation déclarée, d'évaluation des modes de valorisation et de figure de développement professionnel de référence**

L'analyse du contenu des différentes séries d'entretiens nous a permis de mettre au jour cinq configurations de pratiques déclarées de valorisation des travaux, de points de vue sur l'évaluation des modes de valorisation et de conceptions du développement professionnel universitaire. Le tableau 41 ci-dessous expose par conséquent les caractéristiques majeures de ces cinq agencements différents.

La première configuration se distingue par l'expression d'un certain pragmatisme social, la seconde par une volonté de soutenir les critères de scientificité de la recherche, la troisième par une perspective d'amplification de la reconnaissance communautaire et individuelle, la quatrième par une perception hybride des activités des enseignants-chercheurs et la cinquième configuration se spécifie par la clarification des enjeux subjectifs et collectifs des pratiques de valorisation.

Tableau 41. Le tableau de synthèse des configurations élaborées

	<b>Groupe 1 le pragmatisme social</b>	<b>Groupe 2 les exigences de scientificité</b>	<b>Groupe 3 l'amplification de la reconnaissance</b>	<b>Groupe 4 les pratiques « hybrides »</b>	<b>Groupe 5 les pratiques collectives</b>
<b>Les principales pratiques de valorisation</b>	Les expertises et travaux en réponse à la demande sociale	Les échanges entre pairs	La diffusion endogène et les liens recherche-formation	La diffusion sociale et la communication interne	La diffusion interne et la professionnalisation des formations
<b>Les visées de la valorisation</b>	L'opérationnalité des travaux	Le développement des paradigmes	Forger les travaux et transmettre une culture scientifique	Contribuer à la « production » scientifique	Valoriser des réseaux et regroupements de chercheurs
<b>Les points de vue sur les Sciences de l'éducation</b>	Mieux comprendre les phénomènes sociaux et contribuer au changement	Mieux structurer les équipes et les travaux de recherche menés	Mieux faire reconnaître scientifiquement, socialement et institutionnellement la discipline	Mieux s'adapter aux transformations induites par les évaluations institutionnelles	Mieux arrimer les liens recherches-terrains d'enquête-formation
<b>L'évaluation de la valorisation</b>	Travailler dans l'intérêt des acteurs de terrain	Garantir le contrôle croisé des travaux	Diffuser les travaux dans les champs scientifiques et sociaux	Raffermir la régulation interne des pratiques	Renforcer les interactions avec les champs socioprofessionnels
<b>La figure de développement professionnel</b>	Un acteur en prise avec le champ social	Un chercheur-enseignant	Un acteur d'une dynamique de reconnaissance individuelle et collective	Un responsable d'une équipe de recherche	Un enseignant-chercheur en relation avec des pairs et des tiers
<b>Les domaines de compétences majeurs</b>	Intervention sociale et « réseautage » sociotechnique	Publication scientifique et investigation empirique	Coopération dans une équipe et accompagnement des doctorants	Communication et exposition multiples des travaux	Interactions sociales et pédagogiques et élaboration du discours scientifique
<b>Les valeurs professionnelles</b>	Préserver les équilibres des situations de terrain	Soutenir les critères de scientificité	Renforcer l'appartenance à un collectif de travail	Transmettre les valeurs du métier aux doctorants	Se décentrer des enjeux individuels

Ainsi, les pratiques de valorisation de la recherche explicitées par les universitaires de la première série d'entretiens sont majoritairement centrées sur la diffusion et l'utilisation sociales de leurs travaux. Ces derniers décrivent la mise en œuvre d'activités de recherche liées à des demandes et des problématiques socioprofessionnelles. Or les discours de ces enseignants-chercheurs sont en relation avec une évaluation de la valorisation des Sciences de l'éducation qui tend à mettre en évidence « l'opérationnalité » nécessaire des travaux de la discipline. Les recherches de la discipline seraient ainsi productrices de connaissances contribuant à transformer les modes de pensée et les pratiques des acteurs et des organisations externes au monde scientifique. En ce sens, ce point de vue légitime une pratique professionnelle de valorisation orientée vers le terrain et la mise en œuvre de projets partenariaux avec les praticiens. De surcroît, nos analyses mettent en lumière une figure de développement professionnel d'enseignant-chercheur orientée vers une logique de l'action universitaire dans et pour le champ social. Cette professionnalité s'organise d'une part autour de savoirs et savoir-faire scientifiques mis à profit dans les interventions (méthodologies

d'investigation) et d'autre part de la construction par l'expérience pratique des compétences plus spécifiquement requises par la conduite de ces interventions (management et gestion de projets, réseautage sociotechnique). Cette figure de développement professionnel comporte également des repères axiologiques vis-à-vis des acteurs sociaux.

À l'inverse, les discours des enseignants-chercheurs appartenant à la seconde série d'entretiens sont focalisés sur la diffusion des travaux dans la communauté considérée comme une condition indispensable au développement de la recherche en Sciences de l'éducation. Mais ces universitaires décrivent l'existence d'un risque « d'éclatement » de celle-ci sous l'effet de facteurs conjugués de segmentation d'origine interne (diversification des cadres théoriques et méthodologiques) et externe (politiques de recherche). Face à ces évolutions, leurs discours insistent sur la nécessité d'améliorer la structuration du champ de recherche en s'appuyant plus particulièrement sur le rôle régulateur de deux types de démarches évaluatives : les évaluations des travaux conduites par les comités de lecture des revues et les processus de régulation professionnelle de la communauté de pairs. Ces deux derniers types d'évaluation devraient contribuer à améliorer la scientificité des travaux menés en requérant notamment la réalisation d'investigations solides et consistantes du « réel ». Or cette exigence empirique réclame le développement d'interactions de qualité avec les praticiens des terrains éducatifs (recueil des données pertinentes, validité de signification). En ce sens, les pratiques de valorisation sociale de ces recherches constitueraient une composante essentielle au déploiement des activités scientifiques de ces universitaires. En outre, l'analyse thématique montre en quoi la figure de développement professionnel de ce second groupe est structurée autour de compétences propres au champ scientifique et particulièrement requises par la diffusion des travaux. Mais on notera aussi l'importance des compétences acquises dans les sphères socioprofessionnelles qui sont indispensables pour accéder aux terrains d'observation et entrer en relation avec les professionnels.

Les discours du troisième sous-corpus d'entretiens nous ont plutôt conduit à mettre en évidence la force des liens recherche-formation et l'importance des pratiques de valorisation pédagogique au moyen d'une transmission d'une culture en sciences humaines et sociales de haut niveau. Nous avons ensuite souligné la distinction opérée par ces universitaires entre trois « lieux » de valorisation scientifique (séminaires, colloques et revues) caractérisés par des fonctions différentes dans les dynamiques de diffusion du savoir et des relations entre pairs. Toutefois, les points de vue évaluatifs de ces universitaires sur la valorisation expriment un manque au niveau de la connaissance et de la reconnaissance dont bénéficieraient les

travaux menés en Sciences de l'éducation. Pour y remédier, ces derniers appellent à un accroissement quantitatif et qualitatif des pratiques de valorisation tant dans les champs scientifiques que sociaux. Mais l'expression de cet enjeu d'une reconnaissance collective est en relation avec une figure de développement professionnel qui souligne l'enjeu de reconnaissance individuelle, attachée en particulier aux pratiques de valorisation scientifique. Plus encore, cette professionnalité se caractérise par la prégnance des compétences requises par le développement de l'appartenance au collectif de travail scientifique produisant cette reconnaissance. Dans cette logique, la figure de développement professionnel met aussi en évidence la nécessité de mettre en œuvre un accompagnement des doctorants. Cet accompagnement doit permettre de former des chercheurs de qualité mais aussi de les insérer dans les collectifs scientifiques, et plus largement dans la communauté des pairs.

Dans une perspective proche, la figure de développement professionnel de la quatrième série d'entretiens met en évidence un engagement fort dans la formation des doctorants et dans la transmission des valeurs du métier (développer les solidarités intellectuelles, avoir une appétence culturelle pour les sciences humaines et sociales). Toutefois, la mise en actes de ces valeurs professionnelles semblent de plus en plus difficile au regard de certaines évolutions universitaires (raccourcissement de la durée des thèses, sélection accrue des doctorants). En toute logique, la professionnalité spécifique de ces enseignants-chercheurs se caractérise par le statut de professeur responsable d'une équipe de recherche. Or il est intéressant de souligner que ces universitaires, qui bénéficient d'une reconnaissance professionnelle importante, ont une conception « hybride » des modes légitimes de valorisation de la recherche. De sorte que si les discours insistent sur la primauté des échanges entre pairs, les diverses pratiques d'exposition et de communication des travaux semblent contribuer à un seul processus de production scientifique au sein d'un champ donné. Par suite, la figure de développement professionnel de ces universitaires s'appuie sur la nécessité de maîtriser des compétences communicationnelles à l'écrit et à l'oral, à destination des pairs comme des acteurs sociaux. Néanmoins, ces derniers tendent à considérer là aussi que les transformations actuelles des démarches évaluatives institutionnelles tendent à perturber les dynamiques de régulation interne aux Sciences de l'éducation de ces pratiques. Si ces enseignants-chercheurs ont envisagé des stratégies collectives possibles pour affermir et préserver les spécificités de la diffusion dans la discipline, une difficulté supplémentaire tient au fait que les pratiques de valorisation scientifique sont l'objet d'une surpondération symbolique en raison des critiques dont la scientificité de la discipline est l'objet.

Le contenu du cinquième sous-corpus d'entretiens met au jour la dimension collective des pratiques de valorisation scientifique que ce soit dans leur opérationnalisation concrète qui suppose l'intervention de pairs ou que ce soit dans leurs effets de mise en visibilité qui touchent d'abord les équipes et les réseaux. Nous avons également montré que les travaux de ces universitaires s'inscrivent plus largement dans une perspective de renforcement des liens avec les terrains professionnels afin d'accéder aux situations de travail qui constituent leurs objets de recherche mais aussi d'optimiser l'insertion des étudiants. En outre, cette visée a été confirmée par le point de vue évaluatif de ces derniers concernant la valorisation des Sciences de l'éducation qui souligne la nécessité de parvenir à un décloisonnement entre les mondes universitaires et socioprofessionnels. Dans cette perspective, il semble que la mise en œuvre de travaux de recherche en réponse à des appels à projets scientifiques soit ici perçue comme un moyen pour développer ces interactions. Pour autant, ces universitaires tendent aussi à évaluer plus négativement certains effets<sup>2</sup> de ces recherches commanditées sur la recherche en éducation et sur les laboratoires scientifiques. Néanmoins, la figure de développement professionnel de ces enseignants-chercheurs se spécifie par les compétences de décentration qui leur permettent d'établir de « véritables » relations de partenariat avec les praticiens et de prendre en compte les attentes et les points de vue de ces derniers dans la conduite de leurs activités de valorisation sociale. Enfin, au-delà de la mise en lumière des enjeux subjectifs propres au métier d'universitaire, la professionnalité de ces enseignants-chercheurs se caractérise également par le déploiement d'une compétence visant à garantir l'univocité des discours de valorisation scientifique. Cette dernière caractéristique professionnelle s'inscrit logiquement dans la conception collective décrite ci-dessus des échanges entre pairs : l'efficacité scientifique de la communication internaliste repose sur une réduction de la diversité du sens assignable aux énoncés de connaissance.

L'élaboration qualitative de ces cinq configurations différentes nous a donc permis de préciser les liens entre les pratiques déclarées de valorisation, les points de vue évaluatifs sur la valorisation et les conceptions du développement professionnel universitaire. Ce travail nous a également conduit à confirmer la mise au jour des croisements de modes de valorisation que nous avons entrevus au moyen de l'approche quantitative. Ainsi, aucun résultat d'analyse de contenu ne renvoie à une focalisation unique du discours sur un seul mode de valorisation. La spécificité de l'identité professionnelle d'enseignant-chercheur

---

<sup>2</sup> Parmi les éventuels effets négatifs sur les équipes de chercheurs et les travaux identifiés par ces universitaires, on notera notamment la réduction des possibilités de travailler sur des thématiques de recherche définies de manière autonome et une dépendance financière accrue eu égard au coût logistique des recherches sur programme.

autour du brassage des deux missions de production de connaissances et de transmission pédagogique de celles-ci est affirmée de manière récurrente bien que les activités de recherche soient le plus souvent mises en exergue. De même, si les discours des universitaires du second groupe d'entretiens tendent à rendre compte de la posture la plus internaliste, nous avons montré que leurs exigences en matières d'investigation empirique les amènent à insister sur la qualité des collaborations construites avec les professionnels des systèmes éducatifs. Pour ce faire, ces derniers soulignent l'importance des pratiques de valorisation sociale telles que l'organisation de restitutions des résultats des travaux ou de formation professionnelle en direction des praticiens concernés.

Cette démarche qualitative nous a aussi permis de mettre en évidence des caractéristiques transversales aux différentes configurations construites. La professionnalité universitaire nous semble ainsi se spécifier par une logique d'exposition des travaux qui se traduit par la mise en lumière des compétences requises par les pratiques de communication. Plus encore, cette recherche souligne la prévalence de l'écrit dans l'activité scientifique. Qu'il s'agisse de formaliser et de rendre compte de travaux dans la communauté de pairs ou vers les champs socioprofessionnels, les pratiques d'écriture sont multiples. Selon nous, cette caractéristique professionnelle prend également sens au regard de la dimension collective de la recherche scientifique et des activités universitaires : les productions discursives forment des moyens pour obtenir la reconnaissance individuelle ou collective d'une appartenance à des « territoires » scientifiques spécifiques mais aussi de l'originalité d'une contribution cognitive à ce « territoire » (nous y reviendrons dans le chapitre suivant). L'écriture scientifique (et donc la lecture) serait par conséquent à la fois un acte de constitution de liens et de différenciation. Il s'agirait de raisonner avec et à partir des travaux d'autres chercheurs. On peut toutefois penser au vu des résultats que la réalisation de ces entretiens n'a pas conduit à la mise en évidence d'une autre caractéristique majeure de la professionnalité universitaire et qui s'inscrit également dans cette perspective collective : la maîtrise des savoirs disciplinaires (Leclercq, 2006). Nous pouvons faire l'hypothèse que ces compétences théoriques ont été très peu évoquées car elles constituent des allant-de-soi pour les enseignants-chercheurs.

L'analyse des résultats montre également qu'il existe un élément structurant des discours des universitaires de Sciences de l'éducation relatifs aux pratiques de valorisation sociale. En effet, la plupart des points de vue exprimés tendent à signifier l'intérêt des interactions diverses avec les praticiens, ne serait-ce que pour recueillir des données d'enquête robustes. Pour autant, les enseignants-chercheurs distinguent clairement leur posture des approches



prescriptives et applicationnistes. Ces derniers promeuvent plutôt les pratiques visant à aider les professionnels à construire eux-mêmes les moyens notamment « intellectuels » pour observer, comprendre et améliorer leurs pratiques. Nous pensons que ces prises de position « matérialisent » la tension spécifique à la discipline entre production d'intelligibilité sur les phénomènes éducatifs et contribution à la résolution de problématiques sociales et professionnelles que propose d'articuler la recherche praxéologique (Bedin, 1994). En ce sens, ces discours montrent que la visée externaliste des Sciences de l'éducation est toujours vive mais qu'elle s'éloigne des buts initiaux de la recherche en éducation, peu suivis d'effets, de fonder scientifiquement les pratiques éducatives (Charlot, 1995).

Plus fondamentalement, nous allons dégager à partir des résultats de cette recherche deux types de conclusions heuristiques d'une part sur le métier d'universitaire et la spécificité de ses dynamiques professionnelles et évaluatives, et d'autre part sur la connaissance accrue des interactions évaluation-développement professionnel au moyen d'une étude des pratiques de valorisation. Auparavant, nous allons nous positionner quant au processus de validation de l'hypothèse générale.

- **La validité de l'hypothèse générale d'un lien entre les pratiques déclarées de valorisation des travaux de recherche, l'évaluation des modes de valorisation et la figure de développement professionnel de référence des enseignants-chercheurs**

L'analyse du contenu des entretiens de recherche et la mise au jour des configurations de discours sur la valorisation des travaux, l'évaluation de la valorisation en Sciences de l'éducation et le développement professionnel universitaire nous amènent à penser que l'hypothèse générale de la recherche est validée. Ce modèle d'analyse des pratiques de valorisation s'inscrit dans une démarche de compréhension et d'explicitation des processus à l'œuvre que des recherches complémentaires devraient permettre de mieux caractériser. En ce sens, il s'agit bien ici de spécifier des tendances dans l'organisation des pratiques professionnelles de valorisation dans une visée heuristique et non dans un but de prédiction des comportements humains (Van Der Maren, 1996). La validation de ces investigations empiriques repose tout d'abord sur la validité de l'appareillage théorique construit et de son opérationnalisation dans un dispositif de rapport à l'empirie. Nous pensons que les travaux que nous avons mobilisés et mis en relation, tant pour ce qui concerne les liens entre évaluation et développement professionnel (Jorro, 2007b ; Bedin, 2007b) que pour ce qui porte sur les caractéristiques de la profession universitaire (e.g. Fave-Bonnet, 1993 ; Latour & Woolgard, 1988), nous ont permis d'élaborer une approche conceptuelle des activités de valorisation logique et pertinente. Au regard de ces perspectives théoriques, les stratégies

d'investigation empirique retenues et les outils élaborés nous semblent également avoir une certaine cohérence épistémologique et méthodologique. Il convient toutefois de préciser que les agencements de discours élaborés sont des constructions scientifiques réalisées sur des regroupements d'interviews d'universitaires. Le sujet « producteur » de telles configurations est donc un sujet épistémique, et il ne rend pas forcément compte de toute la complexité observable chez un individu. Ainsi, de nouvelles recherches pourraient permettre d'affiner le degré de connaissance des liens valorisation-évaluation-développement professionnel en procédant notamment à une observation directe de la mise en œuvre des pratiques effectives de valorisation en fonction des points de vue sur la recherche en éducation et le métier d'enseignant-chercheur.

La validité interne de nos conclusions nécessite également d'être interrogée. Nous avons cherché à mener des investigations empiriques solides et des interprétations rigoureuses des résultats produits, ainsi qu'à rendre compte de ce travail afin de le soumettre à la critique scientifique. En effet, la dimension interprétative de la démarche d'analyse de contenu réalisée exige une évaluation de sa scientificité à travers une mise à l'épreuve de la consistance et de la rationalité de nos constructions d'apprenti-chercheur tant dans l'examen thématique des discours que dans l'explicitation des résultats. De plus, la vraisemblance de nos interprétations repose sur une triangulation des méthodes de recueil et traitement des données collectées. Ainsi, si la validité de l'hypothèse générale repose essentiellement sur une investigation du réel par des entretiens de recherche, l'analyse descriptive des réponses ouvertes au questionnaire nous a aussi permis de montrer les liens entre les perspectives professionnelles des enseignants-chercheurs et leurs pratiques de valorisation, de même que le poids des démarches évaluatives dans leurs points de vue sur la communication scientifique. À l'inverse, la réalisation des entretiens nous a conduit à éprouver la plausibilité, l'intérêt et la pertinence de notre hypothèse d'existence de trois modes de valorisation de la recherche en Sciences de l'éducation. En ce sens, cela nous a permis d'évaluer la signifiante de nos analyses et de nos interprétations du point de vue des enseignants-chercheurs eux-mêmes (Pourtois & Desmet, 1988).

La validité externe de nos conclusions nous semble appeler une certaine prudence. En effet, les démarches qualitatives de recherche portent sur un examen approfondi d'un nombre limité de cas (trente entretiens) et supposent donc de s'interroger sur les conditions légitimes de généralisation des résultats. De notre point de vue, la réflexion porte moins ici sur le nombre total d'entretiens réalisés que sur la constitution de l'échantillon de chercheurs

interviewés. Nous avons en effet interrogé des universitaires exerçant dans des équipes de recherche de tailles conséquentes et rattachées à sept établissements importants situés dans la région parisienne, les agglomérations toulousaine ou bordelaise. Outre les effets de contexte, on peut penser que l'engagement des enseignants-chercheurs à répondre à nos questions peut avoir des conséquences sur les résultats obtenus. Ainsi, nous avons peut-être recueilli des données auprès d'universitaires particulièrement accessibles, bien informés et prêts à coopérer (Miles & Huberman, 2003). En ce sens, les cinq configurations mises au jour pourraient être complétées au moyen d'une stratégie de recherche permettant de collecter des informations auprès d'enseignants-chercheurs moins enclins à accepter de répondre à des questions sur leurs pratiques professionnelles. Il nous est donc également difficile de conclure quant à l'importance relative de ces cinq figures de développement professionnel dans la communauté des pairs de Sciences de l'éducation. Pour autant, la mise en perspective de nos conclusions avec les propositions théoriques mobilisées et l'étayage de nos analyses par des travaux validés nous autorisent à une relative transférabilité de nos résultats à la population des enseignants-chercheurs de Sciences de l'éducation mais aussi plus largement aux groupes professionnels. C'est ce que nous allons montrer dans les deux chapitres suivants.

### **7.3. Les enjeux heuristiques de la recherche sur la connaissance du métier d'enseignant-chercheur**

La démarche de recherche mise en œuvre a tout d'abord contribué à accroître le degré d'intelligibilité des pratiques professionnelles des universitaires de Sciences de l'éducation et plus particulièrement de leurs activités de valorisation des travaux. Nous avons en effet souligné que si les pairs apparaissent comme les principaux destinataires des pratiques de valorisation et si les produits de diffusion scientifique sont considérés comme les mieux à même de rendre compte des avancées de la discipline, les autres modes de valorisation sont également largement investis par les enseignants-chercheurs. Or, peu de travaux de recherche avaient à notre connaissance, montré et décrit finement la réalité empirique de ces activités et les articulations possibles des trois modes de valorisation.

Par-delà l'internalisme de la communauté de pairs et du monde scientifique, nombre d'universitaires de la discipline réalisent en effet des interventions sur des terrains sociaux ou professionnels et produisent des documents de vulgarisation. Pour ces derniers, le monde associatif ainsi que la puissance publique nationale et locale constituent ainsi des commanditaires d'expertise ou de formation relativement fréquents. Enfin, nous avons mis au

jour les processus d'enrichissement réciproque de la recherche et de la formation. Les activités de recherche permettent ainsi une transmission de savoirs actualisés et non déconnectés de leurs conditions de production ainsi qu'un accompagnement légitime des étudiants dans la production de leurs propres travaux. À l'inverse, les activités d'enseignement contribuent à structurer les réflexions scientifiques des universitaires et elles leur offrent une possibilité d'éprouver des modes de communication des recherches par le travail « d'exposition » pédagogique. Les pratiques de guidance des travaux étudiants permettent aussi d'identifier certains implicites théoriques et de renouveler des questions de recherche.

Notre thèse souligne donc que les travaux sur les activités et les processus de diffusion de la recherche doivent prendre en compte ces trois types de formalisation des travaux et leur entrelacement. Il faudrait d'ailleurs leur associer un mode de valorisation plus économique ou commercial pour certains champs de recherche. En effet, la mise en œuvre combinée de ces pratiques procède et contribue en retour à un même processus de recherche individuel et collectif. Cette contribution à la recherche s'opère par les moyens que la valorisation offre (financiers, matériels...) ou par les travaux d'écriture et de problématisation qu'elle occasionne. Cependant, nous avons souligné que les différentes pratiques de valorisation scientifique, pédagogique ou sociale donnent lieu à des formalisations des travaux qui répondent à des normes de diffusion et de recevabilité spécifiques (types de langage utilisé, modes d'exposition des références théoriques ou empiriques). Néanmoins, les produits de ces pratiques de valorisation peuvent aussi être en relation tant par leur contenu que par leurs usages. Si les publications scientifiques représentent une manière privilégiée de « donner à voir » les travaux de recherche menés, celles-ci sont aussi en partie « co-produites » par le biais d'autres formes de valorisation. En ce sens, notre conceptualisation en trois modes de valorisation constituerait plutôt un continuum de pratiques qu'un modèle discontinu. De ce point de vue-là, nous retrouvons donc partiellement<sup>3</sup> les travaux de Callon (1986) au sujet des opérations de traduction et de mises en forme successives que nécessitent les processus scientifiques de production de connaissance.

Le modèle d'analyse que nous avons construit a également permis de prendre en considération la multiplicité des compétences et des savoir-faire que les pratiques de

---

<sup>3</sup> Nous précisons que nous ne rejoignons qu'en partie les recherches de Callon (*Ibid.*) car les données que nous avons recueillies ne rendent pas complètement compte des différentes dimensions du processus de traduction défini par ce dernier : problématisation, intéressement, enrôlement, mobilisation. De plus, nous ne retrouvons pas le caractère stratégique des chercheurs dans la conduite de leurs activités que cet auteur met en exergue.

valorisation requièrent. Ainsi, nous avons montré que le métier d'enseignant-chercheur exige non seulement la maîtrise de savoirs et savoir-faire spécialisés (savoirs disciplinaires, capacité à problématiser, savoir-faire méthodologiques) mais aussi le développement de compétences communicationnelles, d'habiletés relatives à la construction de réseaux et à la gestion de projets, de compétences pédagogiques, etc. Or, cet ensemble de ressources mobilisables pour mettre en œuvre des pratiques indispensables au fonctionnement universitaire est peu visible. Cette recherche a montré que ce sont essentiellement les compétences nécessaires à la valorisation scientifique qui sont l'objet d'une formation relativement formalisée (écriture d'une thèse, exposés oraux en séminaires, soutien aux travaux de publication). À l'inverse, la plupart des compétences sollicitées par les pratiques de valorisation sociale et pédagogique sont développées par la mise en œuvre concrète de ces activités, accompagnée ou non par des pairs. Ces compétences peuvent aussi avoir été acquises dans des expériences professionnelles antérieures (cf. infra). Dans cette perspective, le paradoxe que constitue le fait que les démarches d'évaluation des équipes de recherche et des activités des enseignants-chercheurs prennent essentiellement en compte les pratiques de valorisation scientifique, et non la complexité des tâches requises par le métier d'universitaire, peut apparaître comme logique quoique peu adapté à la réalité du terrain. En effet, accorder autant d'importance aux pratiques de valorisation sociale et pédagogique qu'à la valorisation scientifique dans ces évaluations constituerait là aussi une situation paradoxale dans la mesure où les universitaires seraient alors évalués par rapport à des activités pour lesquelles ils n'ont pas reçu de formation.

Plus fondamentalement, cette recherche met en exergue la manière dont les pratiques de valorisation de la recherche sont légitimées au sein du groupe professionnel des enseignants-chercheurs de Sciences de l'éducation. En effet, ces derniers semblent définir le rôle ou le but des pratiques de valorisation au regard de leur conception de la recherche en éducation. Ainsi, nous avons montré que les universitaires du premier groupe tendent à juger nécessaire que les travaux de la discipline contribuent à la compréhension des phénomènes sociaux et à leur transformation au moyen d'interventions de terrain. À l'inverse, les enseignants-chercheurs du second groupe estiment indispensable d'accroître le degré de scientificité des recherches en éducation, et insistent sur l'importance des échanges entre pairs et des expertises réalisées par les revues scientifiques. Par-là même, la définition de la valorisation légitime renvoie aux référentiels de compétences, d'activités et de valeurs promus par le groupe professionnel et par son environnement social (Jorro, 2007b). Les résultats produits ont souligné de la sorte que la figure de développement professionnel du premier groupe met en lumière les

compétences et les repères axiologiques requis par les interventions sociales tandis que la figure du second groupe s'organise autour des compétences exigées par la diffusion internaliste des travaux et la réalisation d'investigations empiriques robustes. En ce sens, cette recherche sur les modes d'engagement dans la valorisation des travaux de recherche constitue une analyse de la définition de la professionnalité universitaire et de ses variations. Par conséquent, l'un des enjeux de ce travail est de savoir si la structuration des pratiques de valorisation autour des pôles scientifique, social et pédagogique est liée à la co-existence de différentes conceptions du métier d'enseignant-chercheur.

Cette recherche a effectivement mis en évidence l'existence de différentes figures de professionnalité définies par des ensembles spécifiques de compétences, de valeurs et de vecteurs reconnus de développement professionnel. Or, selon certains chercheurs (Fave-Bonnet, 1998 ; Le Guyader, 2006), la profession universitaire se trouve plutôt aujourd'hui<sup>4</sup> éclatée en une constellation de métiers différents sous l'effet des transformations institutionnelles et des évolutions de la communauté professionnelle. À l'inverse, certains auteurs (Berthelot, 1992 ; Guyot & Bonami, 2000) conçoivent cette multiplicité comme la conséquence de variations temporaires et mineures d'un type-idéal partagé de professionnalité et de développement professionnel.

L'étude approfondie des pratiques de valorisation et de leurs rapports avec les points de vue des enseignants-chercheurs sur l'évaluation des modes de valorisation et le développement professionnel universitaire nous a permis de souligner les effets de certains facteurs de diversification tels que la complexité des activités professionnelles, la différence des rôles donnés à la discipline, l'hétérogénéité des modes légitimes de valorisation, la diversité des compétences requises pour les mettre en œuvre. Toutefois, les investigations menées ont également conduit à la caractérisation des facteurs structurants partagés dans le champ des Sciences de l'éducation tels que l'inscription dans des communautés de pensée et de production scientifique de niveau disciplinaire ou infra-disciplinaire, la logique d'exposition et de valorisation des travaux où prévaut l'écrit, la formation à et par la recherche, les interactions entre le monde scientifique et les champs socioprofessionnels, le rapport au réel.

---

<sup>4</sup> Il faudrait toutefois s'interroger sur l'unité « initiale » de la profession universitaire : certains résultats de recherches (Charle, 1994) soulignent ainsi la diversité des activités des universitaires du début du XXe siècle et de leur mode d'interactions avec les entreprises ou les collectivités afin de diversifier leurs sources budgétaires. La véritable nouveauté réside probablement plus sur les nouvelles politiques institutionnelles de reconnaissance et d'incitation à la diversification de ces activités professionnelles.

Or, au terme de cette recherche, on peut penser que c'est justement dans la tension permanente entre des logiques d'unification et des logiques de segmentation du métier que se trouve le principal ressort des dynamiques professionnelles et disciplinaires. En effet, si les professions académiques se caractérisent par la transmission d'une professionnalité spécifique et reconnue (Bourdoncle, 1991), la relative « souplesse » de celle-ci, ici en plusieurs figures de développement professionnel, permettrait le non « éclatement » du groupe professionnel et son renouvellement face notamment aux transformations contextuelles, à la diversité des tâches effectivement requises et aux nouvelles missions qui émergent mais aussi pour développer de nouveaux champs et paradigmes de recherche. En ce sens, nous retrouvons les travaux menés par Clot et ses collaborateurs (2001) dans d'autres contextes d'investigation, et selon lesquels la continuation et le développement du genre professionnel sont assurés par l'affranchissement et la créativité des acteurs vis-à-vis de ces règles génériques.

Cette conclusion met là-aussi en lumière le rôle des démarches d'évaluation et de régulation des pratiques de valorisation mises en œuvre par les instances internes à la communauté de pairs. Ce sont en effet ces processus qui assurent à la fois l'unité et la consistance de la professionnalité d'enseignant-chercheur tout en reconnaissant et en légitimant certaines variantes dans le développement professionnel effectif des enseignants-chercheurs, notamment sur les plan des activités de valorisation (e.g. mise en œuvre de nouveaux modes de diffusion sociale de la recherche). Ce rôle s'opère plus particulièrement par le pouvoir de « certification » des instances évaluatrices, qui fonde la légitimité professionnelle et la reconnaissance d'une appartenance à un groupe (Jorro, 2007b). Nous pouvons donc penser qu'en ce sens, ces évaluations contribuent à « faire » une communauté professionnelle.

Notre recherche met effectivement en évidence que les pratiques de valorisation touchent à des enjeux de reconnaissance professionnelle qui porte indissociablement sur les individus et leurs travaux. Les résultats produits montrent que les enseignants-chercheurs poursuivent essentiellement cette reconnaissance auprès de leurs pairs et moins fréquemment dans les univers socioprofessionnels. Cette reconnaissance est principalement produite par les instances de valorisation caractéristiques des différents champs de recherche (e.g. revues et colloques du champ) et elle suppose donc une forme d'affiliation ou d'intégration à ces derniers. Cela explique l'augmentation du rôle des regroupements et réseaux de chercheurs dans le fonctionnement et la communication scientifiques alors même que les disciplines se sont développées et que la recherche s'internationalise. Dans cette logique, les pratiques de

valorisation scientifique permettent un double processus d'authentification par la communauté, d'une part de la compétence des chercheurs à contribuer à l'entreprise collective de production de savoirs, et d'autre part de leur inscription effective dans ce collectif. Pour le dire autrement, il s'agirait de contribuer collectivement à produire une reconnaissance de la communauté et d'en bénéficier symboliquement en retour. Cela renforce par conséquent l'importance accordée aux pratiques de diffusion dans le métier d'universitaire, d'autant plus que cette forme de reconnaissance professionnelle est associée plus formellement aux critères de déroulement de carrière. Toutefois, cette recherche a également montré que cette régulation professionnelle par les pairs se double de plus en plus de démarches évaluatives externes qui tendent à modifier les systèmes d'exigences du métier. Nous y reviendrons dans le chapitre suivant.

Mais si la communauté professionnelle est un vecteur de reconnaissance, l'étude des pratiques de valorisation a aussi souligné en quoi les pairs peuvent contribuer à leur mise en œuvre effective. D'une manière relativement commune mais qui nous semble néanmoins importante à souligner, l'élaboration de produits de valorisation tels que des articles ou des rapports d'expertise peut être collective, ou a minima s'appuyer sur les ressources et problématiques spécifiques d'un champ de recherche ou d'un réseau scientifique et non sur les seules réalisations personnelles des enseignants-chercheurs. En outre, les critiques, remarques ou conseils de pairs recueillis lors d'exposés plus ou moins formels (symposiums, séminaires, discussions) de ces dispositifs de valorisation peuvent logiquement conduire à l'évolution de ces derniers (clarté de l'exposé, logique de l'argumentation, références bibliographiques). Enfin, pour ce qui concerne plus particulièrement la valorisation par les revues scientifiques, la diffusion dans la communauté est précédée d'un travail d'expertise et de validation par les pairs. En dépit d'une scénographie universitaire et d'un développement de carrière particulièrement individualisants, on peut donc parler en ce sens d'une dynamique et d'une construction collectives des énoncés de connaissance et de valorisation. Il n'en reste pas moins que l'activité scientifique exige également un engagement individuel dans des travaux de lecture ou d'écriture et dans des processus de problématisation ou d'interprétation des données empiriques. Cette recherche a d'ailleurs montré que cette tension constitutive de l'activité universitaire entre le travail personnel et le travail collectif peut entraîner des difficultés voire des souffrances d'ordre subjectif pour certains enseignants-chercheurs. Dans une moindre mesure, les résultats obtenus montrent également que les interactions avec les acteurs des champs socioprofessionnels ou des étudiants ne sont pas sans effet sur les modes



de communication sociale et pédagogique des travaux.

Plus encore, notre démarche de recherche a mis en exergue les effets des interactions avec les pairs sur la consolidation de certains savoir-faire et compétences relatifs aux pratiques de valorisation. Ainsi, nous avons montré que les compétences requises par la production du discours scientifique peuvent être développées par la formation doctorale, qui repose essentiellement sur un accompagnement par un professeur au sein d'une unité de recherche, et en fonction des évaluations réalisées par les experts des comités de lecture. En ce sens, les collectifs de travail de pairs sont à la fois des moteurs et des vecteurs de développement professionnel dans la mesure où ils donnent lieu à un processus permanent de réajustement des activités et de « ressaisie » des savoir-faire. Le développement professionnel des enseignants-chercheurs semble par conséquent être caractérisé par une forme d'apprentissage plus ou moins étayé par le collectif professionnel (Fournet, 2007) alors même que ce dernier est un espace concurrentiel. Plus largement, nous allons maintenant montrer en quoi cette recherche sur la valorisation permet de mieux comprendre les logiques de fonctionnement des dynamiques conjointes d'évaluation et de développement dans les groupes professionnels.

#### **7.4. Vers une meilleure compréhension des interactions entre évaluation et développement professionnel à travers l'étude des pratiques de valorisation**

En nous appuyant notamment sur les travaux de Bourdoncle (1991), nous avons défini le développement professionnel comme un processus propre à un acteur, d'acquisition et de singularisation d'une professionnalité caractéristique de l'exercice d'une profession. Nous avons souligné que ce travail d'acquisition-singularisation met en jeu des figures de développement professionnel de référence chez les acteurs. Au regard des travaux de Jorro (2007), nous avons montré que ce processus implique une mise en rapport des savoirs, compétences et valeurs acquis et développés par les acteurs avec les systèmes d'exigences du métier à travers des démarches instituées d'évaluation. Ces évaluations par les instances de pairs, indispensables à la reconnaissance et à légitimation de la professionnalité construite par les acteurs, permettent à la communauté professionnelle de contrôler l'entrée dans le champ et les conditions requises par l'exercice du métier.

Dans cette perspective théorique, les compétences et valeurs liées aux pratiques de valorisation des travaux de recherche, et plus particulièrement aux pratiques de valorisation interne au champ scientifique, sont des composantes majeures du développement

professionnel universitaire : la mise en œuvre de ces activités est en effet primordiale pour pouvoir rendre compte du processus de construction et de déploiement de la professionnalité spécifique d'enseignant-chercheur et d'en obtenir la reconnaissance par les pairs. C'est pourquoi cette recherche a montré l'importance accordée par les universitaires à la consolidation des compétences requises par la communication endogène, et la plus faible portée des savoir-faire relatifs à la valorisation pédagogique alors même que l'enseignement constitue l'un des noyaux de leur identité professionnelle : d'une part les activités pédagogiques ne sont pas directement destinées aux pairs, et d'autre part leur qualité est assez peu l'objet d'évaluation instituée. Nous avons toutefois montré l'émergence de nouvelles préoccupations institutionnelles en matière d'offre de formations, qui s'observe à la fois au niveau des politiques d'établissements (évaluation des formations) et dans les processus de recrutement des enseignants-chercheurs (prise en compte des compétences pédagogiques) (Musselin, 2005). Dans cette logique, la légitimité des pratiques pédagogiques pour rendre compte de la professionnalité universitaire pourrait croître.

En ce sens, les dynamiques de professionnalisation ne se fonderaient pas uniquement sur l'acquisition d'un corpus de connaissances spécialisées, de savoir-faire et de valeurs, mais aussi sur le développement des compétences et des habiletés requises pour les soumettre aux démarches d'évaluation et de légitimation professionnelles au moyen de pratiques de valorisation. Ce processus nous semble lié aux travaux de Wittorski (2007 : 91) selon lequel *« l'attribution de la qualité de « professionnel » dépend (...) d'une action double de développement et de mise en reconnaissance dans l'environnement par le sujet, de ses propres actes, conjugué à une action d'attribution sociale par cet environnement (selon des critères de légitimité) d'une professionnalité à ce sujet. »*. Les activités de « mise en reconnaissance » désignées par l'auteur pourraient renvoyer aux pratiques et aux compétences de valorisation déployées par les acteurs tandis que « l'attribution sociale » de professionnalité toucherait aux démarches d'évaluation de ces dernières par les instances professionnelles. Cette perspective théorique nous semble pouvoir être également mise en relation avec les recherches de Jorro (2006c) sur les formes de reconnaissance de la professionnalité produites à travers l'évaluation d'écrits de stagiaires en formation valorisant leurs savoirs et compétences. Les enjeux liés à la mise en œuvre de pratiques de valorisation et à leur évaluation par les pairs ne concerneraient donc pas seulement le développement professionnel universitaire, mais l'ensemble des processus de professionnalisation.

Or, les résultats de cette recherche dans le champ professionnel universitaire ont souligné

tout d'abord l'hétérogénéité et le poids des compétences de valorisation qui s'actualisent dans différentes figures de développement professionnel. Nous avons ensuite mis en évidence la diversité des vecteurs de consolidation des compétences en matière de valorisation de la recherche. Les résultats ont ainsi montré que les compétences requises par les pratiques de valorisation scientifique sont essentiellement développées par une mise en œuvre effective de travaux d'écriture et de communication à destination de la communauté disciplinaire soumise au regard critique des pairs. Dans un contexte de liberté académique, les compétences relatives aux pratiques d'enseignement et de guidance des travaux des étudiants semblent plutôt déployées au regard de leurs propres parcours de formation, et par une imitation plus ou moins distanciée de leurs collègues ainsi que par une démarche réflexive sur les situations pédagogiques à même de favoriser l'engagement intellectuel des étudiants. Enfin, les compétences requises par les pratiques de valorisation sociale de la recherche sont plutôt développées sur la base d'acquis construits dans des expériences professionnelles antérieures hors du champ universitaire, et dans une moindre mesure, par la transmission artisanale de modes opératoires et de savoir-faire par les pairs (e.g. conduite d'interventions sociales).

Ainsi, certaines composantes essentielles du modèle de professionnalité produit et transformé au sein du corps professionnel des enseignants-chercheurs sont relativement peu autonomes de la pratique, assez peu l'objet de rationalisation discursive voire même acquises hors de la communauté de pairs. Or, ces acquisitions externes s'avèrent particulièrement stratégiques puisqu'elles facilitent par exemple l'aménagement d'interactions de qualité avec des praticiens pour mener à bien des investigations empiriques mais aussi pour anticiper et répondre aux demandes sociales. Au-delà des savoirs savants caractéristiques des professions, la mise en visibilité des savoir-faire relatifs à la valorisation, notamment les savoir-faire informels accumulés par l'expérience, et la caractérisation de leur place au sein des systèmes d'exigence des métiers constitueraient donc un enjeu scientifique décisif pour de futurs travaux de recherche sur les processus de développement professionnel.

Plus largement, les dynamiques des groupes professionnels sont aussi basées sur l'obtention d'une reconnaissance sociale de leur idéal de service. La démarche de mise au jour des points de vue des enseignants-chercheurs sur les pratiques à même de produire cette valorisation de leur communauté disciplinaire nous a par conséquent semblé singulièrement intéressante dans la mesure où le champ professionnel universitaire peut être caractérisé par son internalisme (Bedin, 2007). Or cette recherche a montré l'hétérogénéité des points de vue évaluatifs des universitaires sur les modes de valorisation de la recherche éducation. Ainsi,

certaines enseignants-chercheurs considèrent que le rôle social de la discipline tient avant tout à la production de savoirs pertinents, valides et contribuant à accroître l'intelligibilité des pratiques relatives à l'éducation et à la formation, sans pour autant laisser de côté la transmission pédagogique des connaissances et des compétences en recherche. Quelques universitaires insistent plutôt sur la mise en œuvre de formations à même d'assurer l'insertion professionnelle des étudiants alors que d'autres estiment que les travaux de recherche réalisés doivent avoir un caractère opérationnel et participer à la transformation des pratiques éducatives. Comme nous l'avons montré ces points de vue sont en lien avec des figures de développement professionnel d'enseignant-chercheur variables. Il convient toutefois de préciser que ces jugements ne sont pas sans rapport avec le statut et la légitimité professionnelle des enseignants-chercheurs qui les portent. L'analyse des résultats a en effet montré que les universitaires, dont les discours semblent les plus ouverts à un large entrecroisement bénéfique des modes de valorisation, sont également les professeurs ayant le plus d'ancienneté dans le champ et y exerçant des responsabilités importantes, notamment en termes de direction d'équipes de recherche (groupe n°4). Ces derniers insistent notamment sur l'intérêt des interventions dans les médias grand public afin de générer une reconnaissance sociale des travaux menés en Sciences de l'éducation. À l'inverse, les jeunes professeurs (groupe 3) soulignent plutôt les risques de dévalorisation de la discipline entraînés par certaines formes de vulgarisation, et envisagent que les instances de la communauté professionnelle définissent un classement des supports non spécialisés comme elles ont élaboré un classement des revues scientifiques. Il semble donc particulièrement pertinent d'observer et d'analyser quelles sont les pratiques « externes » mises en œuvre par les groupes professionnels pour produire cette reconnaissance mais aussi quels sont les processus de régulation et de légitimation dont sont l'objet ces activités à travers leurs évaluations. Car les systèmes d'exigences et d'attentes des instances professionnelles d'évaluation (e.g. jury de concours, comités de recrutement ou d'attribution de promotion) orientent le développement professionnel puisqu'ils objectivent les activités légitimes, les compétences requises et les valeurs du métier. En ce sens, ces référentiels d'évaluation contribuent à générer une communauté professionnelle, à définir ce qui relève ou non d'un métier, d'un collectif et la portée de cette définition pourrait donc plus spécifiquement résider dans la régulation des activités mettant les pairs en interaction avec les « profanes ».

Le travail d'investigation scientifique sur les références axiologiques des groupes professionnels et des professionnels eux-mêmes nous semble d'autant plus pertinent que les processus de construction des compétences ne sont pas sans lien avec ces systèmes de

valeurs collectifs et individuels. Cette recherche nous a en effet conduit à mettre en évidence les relations entre les valeurs et compétences caractéristiques des figures de développement professionnel universitaire à travers l'analyse des significations que les enseignants-chercheurs attribuent à leurs pratiques de valorisation. Ainsi, les discours des universitaires de la première série d'entretiens mettent en lumière à la fois les repères axiologiques qui « guident » leurs interventions de terrain ainsi que l'ensemble des compétences et savoir-faire que ces pratiques requièrent. De même, les enseignants-chercheurs du groupe n°3 insistent sur la « déontologie » du chercheur dans ses interactions avec les praticiens et le déploiement de compétences spécifiques à la mise en œuvre de recherches commanditées. Au-delà des référentiels professionnels qui emblématisent des systèmes de valeurs endogènes parfois donnés à voir de manière « monolithique », il semble donc que les principes promus par les groupes professionnels soient l'objet de définitions variables en leur sein même. La mise au jour de ces valeurs par l'étude des points de vue des professionnels sur les pratiques de valorisation constituerait donc là-aussi un objet de recherche déterminant dans la mesure où ces dernières ont un double rapport avec le processus de développement professionnel : d'une part la construction des compétences est en lien avec les cadres de perception des acteurs qui donnent sens à leurs activités (Wittorski, 1998), et d'autre part cette construction implique une démarche de validation collective (Jorro, 2002) qui garantit les principes professionnels de leur mise en œuvre.

Enfin, cette recherche a montré en quoi les modifications des démarches institutionnelles d'évaluation des activités de valorisation des équipes et des chercheurs, et en particulier l'instauration des critères relatifs au statut de « publiant », agissent sur le système de régulation de la profession. Ainsi, les discours des universitaires de Sciences de l'éducation mettent en exergue deux types d'effets opposés produits potentiellement sur la communauté professionnelle par « l'injonction » à publier dans des revues indexées ou internationales de l'Agence d'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur. D'une part ce type d'expertise est perçu comme un facteur pouvant contribuer à la structuration scientifique de la discipline en favorisant une réflexion collective sur les exigences en matière de communication des travaux aux pairs et une formalisation de la qualité des revues du champ dans un classement. D'autre part, le référentiel de cette évaluation est plus fréquemment encore considéré comme un facteur de segmentation voire de fragilisation de la communauté professionnelle. En effet, la nécessité d'atteindre les critères de production pourrait réduire l'investissement de chercheurs dans des travaux plus difficilement publiables (travaux très novateurs ou peu intégrés dans les principaux réseaux, voire travaux francophones) et

ralentirait par-là même le développement des paradigmes de recherche dans lesquels ils s'inscrivent<sup>5</sup>. Dans tous les cas, cette évolution des modalités d'évaluation externe de la valorisation de la recherche est « retraduite » dans les référentiels des instances de régulation interne de la communauté. On observe par exemple un accroissement des exigences quantitatives et qualitatives de publications scientifiques des commissions de recrutement ou des sections du Conseil National des Universités. Ce mouvement pourrait entraîner par conséquent une considération relativement moindre des pratiques de valorisation pédagogique et sociale de la recherche. Toutefois, il convient de préciser que les référentiels externes d'expertise ne sont pas sans lien avec les professionnalités déjà les plus légitimes du champ scientifique : la diffusion endogène à la communauté occupe classiquement une place centrale dans le métier d'enseignant-chercheur tandis que l'importance croissante accordée aux publications internationales est aussi liée à un phénomène d'internationalisation de la recherche. Il n'en reste pas moins que du fait d'une transformation des processus de régulation des pratiques de valorisation, ces évolutions contextuelles tendent à institutionnaliser certaines activités et compétences, et ont donc des incidences sur la définition des modes légitimes de développement professionnel dans le champ universitaire. Au-delà des travaux qui définissent les évolutions des pratiques et des professionnalités à partir d'un examen des changements qui touchent les environnements sociopolitiques ou économiques des métiers, les recherches sur la professionnalisation pourraient de ce fait être enrichies par l'étude de la retraduction et de l'opérationnalisation de ces transformations contextuelles dans les systèmes d'exigences et d'évaluation des communautés professionnelles, concernant notamment les activités de valorisation.

---

<sup>5</sup> Par suite, cette difficulté à publier ce type de travaux pourrait entraîner la démultiplication des supports spécialisés pour la diffusion de ces paradigmes.

## BIBLIOGRAPHIE

- Aballéa, F. (1992). Sur la notion de professionnalité. *Recherche sociale*, 124, pp. 39-49.
- Aballéa, F. (2002). Travail social et travailleurs sociaux : le divorce ? *Recherche sociale*, 163, pp. 16-27.
- Agence d'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (2007). *Carnet de visite des unités de recherche*. AERES [en ligne]. [http://www.aeres-evaluation.fr/IMG/pdf/Carnet\\_de\\_Visite-S2.2.pdf](http://www.aeres-evaluation.fr/IMG/pdf/Carnet_de_Visite-S2.2.pdf), téléchargé le 10/01/2008.
- Agence d'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (2007). *Les critères d'identification des chercheurs et enseignants-chercheurs "publiants"*. AERES [en ligne]. [http://www.aeres-evaluation.fr/IMG/pdf/Criteres\\_Identification\\_Publiants.pdf](http://www.aeres-evaluation.fr/IMG/pdf/Criteres_Identification_Publiants.pdf), téléchargé le 10/01/2008.
- Agence Nationale de la Recherche (2005). *Rapport annuel d'activité*. Paris : ANR.
- Agence Socrates-Leonardo da Vinci (non daté). Leonardo grands projets - Plan de valorisation, guide pour les promoteurs des projets. *Socrates-Leonardo* [en ligne]. <http://www.socrates-leonardo.fr/upl/documents/planval.pdf>, téléchargé le 10/10/2006.
- Allal, L. et al. (1979). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne : Peter Lang.
- Allal, L. (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- Allal, L. (2002). Acquisition et évaluation de compétences en situation. In J. Dolz, & E. Ollagnier (Eds.), *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck, pp. 77-95.
- Altet, M., Paquay, L. & Perrenoud, P. (Eds.) (2002). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?*. Bruxelles : De Boeck.
- Amade-Escot, C. & Sensevy, G. (2002). *Relations chercheurs-praticiens dans l'observation des pratiques enseignantes*. Contribution du réseau de didactique comparée au séminaire du réseau OPEN du 25 et 26 mars 2002, Paris, Université de Nanterre.
- Amade-Escot, C. (Ed.) (2007). *Le didactique*. Paris : Éditions Revues EP.S.
- Annot, E. & Fave-Bonnet, M.-F. (Eds.). *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur: enseigner, apprendre, évaluer*. Paris : L'Harmattan.
- Antoine, A. (2006). L'assurance qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur : quelles lectures pour les Sciences de Gestion ? *Cahier de Recherche*, 2, pp. 3-31.
- Archambault, E. & Vignola Gagné, E. (2004). *L'utilisation de la bibliométrie dans les sciences sociales et les humanités*. Rapport au Conseil de recherches en sciences humaines du Canada. Montréal : Science-Metrix.
- Ardoino, J. (1980). *Éducation et relations. Introduction à une lecture plurielle des situations éducatives*. Paris : Gauthier Villars.
- Ardoino, J. & Vigarello, G. (1986). Identité des Sciences de l'éducation. In M. Guillaume (Ed.). *L'état des sciences sociales en France*. Paris: La Découverte, pp. 185-190.
- Ardoino, J. & Berger, G. (1989). *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes : le cas des Universités*. Paris : Matrice-Andsha.
- Ardoino, J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Pratiques de formation (Analyses)*, 25-26, pp. 15-34.
- Ardoino, J. (2000). *Les Avatars de l'éducation. Problématiques et notions en devenir*. Paris : PUF.

- Argyris C. & Schön, D. A. (1996). *Organizational Learning II: Theory, Method and Practice*. Reading, Mass. : Addison-Wesley.
- Association des Enseignants et des Chercheurs en Sciences de l'éducation (1993). *Les Sciences de l'éducation – Enjeux et finalités d'une discipline*. Paris: INRP.
- Association des Enseignants et des Chercheurs en Sciences de l'éducation (2001). *Les Sciences de l'éducation – Enjeux, finalités et défis*. Paris : AECSE-INRP.
- Bachelard, G. (1962). *Le rationalisme appliqué*. Paris : PUF.
- Bachelard, G. (1972). Le nouvel esprit scientifique et la création des valeurs rationnelles. In G. Bachelard, *L'Engagement rationaliste*. Paris : PUF, p.89-99.
- Bachelard, G. (1993) [1938]. *La formation de l'esprit scientifique: contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris: Vrin.
- Barbier, J.-M. (1990). *L'évaluation en formation*. Paris : PUF.
- Barbier, J.-M. (2003a). Enseignement supérieur et professionnalisation. In ENSIETA (Ed.), *Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur*, 23 juin 2003. Brest : ENSIETA.
- Barbier, J.-M. (2003b). Préférences d'engagement, représentations finalisantes et valeurs signifiées. In J.-M. Barbier (Ed.), *Valeurs et activités professionnelles : séminaire du Centre de Recherche sur la Formation du CNAM*. Paris : L'Harmattan, pp. 115-166.
- Barbier, J.-M. (Ed.) (1996). *Savoirs théoriques, savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Barbier, J.-M. (2005). Voies nouvelles de la professionnalisation. In M. Sorel & R. Wittorski (Eds.), *La professionnalisation en actes et en questions*. Paris : L'Harmattan, pp. 121-134.
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Barone, T. et al. (1996). A future for teacher education. Developing a strong sense of professionalism. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education*. New York, NY : Simon and chuster, pp. 1108-1149.
- Becher, T. (1989). *Tribes and Territories : Intellectual Enquiry and the Culture of Disciplines*. Milton Keynes : Society for Research into Higher Education / Open University.
- Beckers, H.S. (1962). The nature of a profession. In National Society for the Study of Education, *Education for the profession*. Sixty-first yearbook. Chicago : The University of Chicago Press, pp. 27-46.
- Becquet, V. & Musselin, C. (2004). Variations autour du travail des universitaires. In *Centre de Sociologie des Organisations* [en ligne]. [http://www.cso.edu/fiche\\_actu.asp?actu\\_id=377](http://www.cso.edu/fiche_actu.asp?actu_id=377), téléchargé le 06/06/2005.
- Bedin, V. (1993). *L'aide à la décision politique : de la recherche à la praxéologie : le cas de l'expertise-conseil*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation non publiée. Université de Toulouse-Le Mirail.
- Bedin, V. (1994). De l'internalisme à l'externalisme scientifique, vers la recherche praxéologique. *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*, pp.175-187.
- Bedin, V. (2004). Les dispositifs sociotechniques mobilisés dans les recherches localement contextualisées. In J.-F. Marcel & P. Rayou (Ed.), *Recherches contextualisées en éducation*. Paris : INRP, pp. 171-186.
- Bedin, V. (2006). La place de l'évaluation dans la coordination d'un projet européen ? Vers le développement de nouvelles compétences. In ADMEE-Europe (Ed.). *L'évaluation au XXIe siècle. Vers de nouvelles formes, modélisations et pratiques de l'évaluation ?*. Luxembourg : ADMEE-Europe.



- Bedin, V. (2007a). Faire le choix du concept d' « évaluation-conseil » en éducation et formation. *Les Dossiers des Sciences de l'éducation*, 18, pp. 129-138.
- Bedin, V. (2007b). L'évaluation d'un projet de recherche européen : vers quel développement professionnel ? In A. Jorro (Ed.), *Évaluation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan, pp. 105-122.
- Bedin, V., Fournet, M. et al. (2005). *Rapport final du projet européen Forco-Précanet*. Recherche commanditée par la Commission Européenne, 11 volumes et un DVD. Toulouse : Université de Toulouse-Le Mirail.
- Beillerot, J. (1991). La recherche : essai d'analyse. *Recherche et Formation*, 9, pp. 15-30.
- Beillerot, J. (Ed.) (1999). *Les périodiques et l'éducation, éléments pour un état des lieux de la diffusion de la recherche*. Rapport CNCRE. Paris : INRP.
- Belloc, B. (2003). *Propositions pour une modification du décret 84-431 portant statut des enseignants chercheurs*. Paris : Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation Nationale et de la Recherche.
- Berret, P. et al. (2004). L'évolution des débouchés professionnels des docteurs : les enseignements de trois enquêtes du Céreq. *Éducation et Formations*, 67, pp. 109-116.
- Berthelot, J.-M. et al. (1992). *Les enseignants-chercheurs de l'enseignement supérieur : revenus professionnels et conditions d'activité*. Paris : La Documentation Française.
- Berthelot, J.-M. (2003). Le texte scientifique, structures et métamorphoses. In J.-M. Berthelot (Ed.), *Figures du texte scientifique*. Paris : PUF, pp. 19-53.
- Berthelot, J.-M. et al. (2005). *Savoirs et savants. Les études sur la sciences en France*. Paris : PUF.
- Bertrand, D. et al. (1993). *Le travail professoral reconstruit : au-delà de la modulation*. Québec : Presses de l'Université du Québec
- Bertrand, D. et al. (1994). *Le travail professoral remesuré. Unité et diversité*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bessières, D. (2006). La compétence : nouveau vecteur de légitimité du travail du chercheur ?. In CNAM, CEREQ, IUFM, Champagne-Ardenne, ENSIETA (Eds.), *Usages sociaux de la notion de compétence*, 9 mars 2006. Paris : CNAM.
- Bideault, M. & Rossi, P. (2005). Les personnels enseignants de l'enseignement supérieur en 2004-2005. *Note d'information*, 05-35, pp. 1-6.
- Bireaud, A. (1996). En France, une politique de formation pédagogique pour les enseignants du supérieur timide, hésitante et controversée. In J. Donnay & M. Romainville (Eds.), *Enseigner à l'Université. Un métier qui s'apprend ?*. Bruxelles : De Boeck, pp. 113-121.
- Blanchard, S. (2007). L'évaluation dans le cadre du conseil en orientation : l'exemple de la démarche de bilan de compétences. *Les Dossiers des Sciences de l'éducation*, 18, pp. 61-70.
- Blanchet, A. (1991). *Dire et faire dire. L'entretien*. Paris : Armand Colin.
- Bloor, D. (1976). *Knowledge and Social Imagery*. Routledge & Kegan.
- Bloss, T. & Grossetti, M. (1999). *Introduction aux méthodes statistiques en sociologie*. Paris : PUF.
- Bouchard, C. & Plante, J. (2002). La qualité : la définir pour mieux la mesurer. *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale – Université de Liège*, 11-12, pp. 219-236.
- Bouchard, C. (1999). *Recherche en sciences humaines et sociales et innovations sociales. Contribution à une politique de l'immatériel*. Conseil québécois de recherche sociale (CQRS), texte inédit.
- Bouchard, L. & Ducharme, M.-N. (2000). Les défis posés au travail social à l'ère des technologies de l'information. *Nouvelles pratiques sociales*, 13, pp. 119-136.

- Bouilloud, J.-P. (1997). *Sociologie et société, Épistémologie de la réception*. Paris : PUF.
- Bourdieu, P. (1975). La spécificité du champ scientifique et les conditions sociales du progrès de la raison. *Sociologie et Sociétés*, 7, 1, pp. 91-119.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo Academicus*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1997). *Les usages sociaux de la science*. Paris : INRA éditions.
- Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et réflexivité*. Paris : Raisons d'Agir.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue Française de Pédagogie*, 94, pp. 73-91.
- Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*, 105, pp. 83-119.
- Bourdoncle, R., Forquin, J.-C. & Reuter, Y. (1998). Évaluation des produits de la recherche (thèses et articles), *Bulletin de l'AECSE*, 20-21, pp. 32-36.
- Boutin, G. (1999). Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier. In J.-C. Héту et al. (Eds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?*. Bruxelles : De Boeck, pp. 43-56.
- Brodeur, M., Deaudelin, C. & Bru, M. (2005). Le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des Sciences de l'éducation*, 31, 1, pp. 5-14.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue Française de Pédagogie*, 138, pp. 63-73.
- Bru, M. (2004). Pratiques enseignantes à l'Université : opportunité et intérêt des recherches. In E. Annot & M.-F. Fave-Bonnet (Eds.), *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur: enseigner, apprendre, évaluer*. Paris : L'Harmattan, pp. 17-36.
- Callon, M. (1986). Éléments pour une sociologie de la traduction. *L'Année sociologique*, 36, pp. 169-208.
- Callon, M. (Ed.) (1989). *La science et ses réseaux. Genèse et circulation des faits scientifiques*. Paris : La Découverte.
- Callon, M. (1991). Réseaux technico-économiques et irréversibilité. In R. Boyer, B. Chavanne & O. Godard (Eds.), *Figures de l'irréversibilité en économie*. Paris : Édition de l'EHESS, pp. 195-230.
- Callon, M., Arvanitis, R. & Latour, B. (1986). *L'évaluation des politiques de la recherche et de la technologie*. Paris : La Documentation Française.
- Callon, M., Lascoumes, P. & Barthe, Y. (2001). *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*. Paris : Seuil.
- Carraz, R. (Ed.) (1983). *Recherche en éducation et en socialisation de l'enfant*. Paris : La Documentation Française.
- Catin, J.-M. (Ed.) (2000). *La valorisation de la recherche*. Paris : Les Éditions de La Vie Universitaire.
- Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ébauche d'un cadre d'analyse. *Les cahiers de recherche du GIRSEF*, 10, pp. 3-34.
- Champy-Remoussenard, P. & Rothan, B. (1999). De la mise en mots du travail à l'analyse des pratiques professionnelles : la formation d'étudiants de licence de sciences de l'éducation. *Recherche et formation*, 32, pp. 163-184.

- Champy-Remoussenard, P. (2007). Les effets formateurs de la VAE. Perspectives inattendues dessinées par un nouveau mode d'accès à la certification. Communication présentée au *Congrès d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation*, Strasbourg, 28-31 août 2007. Disponible sur Internet : [www.congresintaref.org](http://www.congresintaref.org), téléchargé le 10/08/08.
- Chapoulie, J.-M. (1973). Sur l'analyse sociologie de groupes professionnels. *Revue française de sociologie*, 14, pp. 86-114.
- Chapoulie, J.-M. (1979). La compétence pédagogique des professeurs comme enjeu de conflits. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30, pp. 65-85.
- Charle, C. (1985). La Faculté des lettres de Paris et le pouvoir (1809-1906). In C. Charle & R. Ferré (Eds.), *Le personnel de l'enseignement supérieur aux XIXe et XXe siècles*. Paris : Édition du CNRS, pp. 203-210.
- Charle, C. (1994). *La république des universitaires 1870-1940*. Paris : Seuil.
- Charlot, B. & Beillerot, J. (Eds.) (1995). *La construction des politiques d'éducation et de formation*. Paris: PUF.
- Charlot, B. (1995). *Les Sciences de l'éducation. Un enjeu, un défi*. Paris: ESF.
- Charlot, B. (2001). Les Sciences de l'éducation en France : une discipline apaisée, une culture commune, un front de recherche incertain. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.), *Le pari des Sciences de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck, pp. 147-167.
- Chatelanat, G., Moro, C. & Saada-Robert, M. (Eds). *Unité et pluralité des Sciences l'Éducation*. Berne : Peter Lang.
- Clanet, J. (2001). Étude des organisateurs des pratiques enseignantes à l'université. *Revue des Sciences de l'éducation*, 27, 2, pp. 327-352.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y. et al (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée : Une méthode en clinique de l'activité. *Éducation permanente*, 146, pp. 17-25.
- Comité National d'Évaluation (1999). *La valorisation de la recherche*. Paris : CNE.
- Comité National d'Évaluation (2003). *Livre des références. Les références de l'assurance de la qualité dans les établissements d'enseignement supérieur*. Paris : CNE.
- Comité National d'Évaluation (2006). *Références et lignes directrices pour le management de la qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur*. Traduction proposée pour ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education) (2005). Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. In *ENQA* [en ligne]. <http://www.enqa.net>, téléchargé le 12/06/2007.
- Comité National d'Évaluation de la Recherche (2006). *Pour une meilleure évaluation de la recherche en sciences humaines et sociales*. Tome 1 et Tome 2. Paris : CNER.
- Commission Européenne (2003a). Le rôle des universités dans l'Europe de la connaissance. Bruxelles : COM 58 final. In *Commission Européenne* [en ligne]. <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/04/534&format=PDF&aged=1&language=FR&guiLanguage=fr>, téléchargé le 20/10/2005.
- Commission Européenne (2003b). Les chercheurs dans l'espace européen de la recherche: une profession, des carrières multiples. Bruxelles : COM 436 final. In *Eurosfaire* [en ligne]. [http://www.eurosfaire.prd.fr/bibliotheque/pdf/com2003\\_0436fr01.pdf](http://www.eurosfaire.prd.fr/bibliotheque/pdf/com2003_0436fr01.pdf), téléchargé le 15/10/2005.
- Commission Européenne (2004). *Guide de bonnes pratiques. Vers la création d'une culture entrepreneuriale*. Luxembourg : Office des publications officielles de Communauté européenne.

- Commission Européenne (2005). Actions communes pour la croissance et l'emploi : le programme communautaire de Lisbonne. Bruxelles : COM 330 final. In *Commission Européenne* [en ligne]. [http://ec.europa.eu/growthandjobs/pdf/COM2005\\_330\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/growthandjobs/pdf/COM2005_330_fr.pdf), téléchargé le 10/01/2006.
- Commission Européenne (2006a). *Faire réussir le projet de modernisation pour les universités : formation, recherche et innovation*. Bruxelles : COM 208 final. In *Eurosfaire* [en ligne]. [http://www.eurosfaire.prd.fr/7pc/doc/1155902131\\_com\\_2006\\_208\\_univ\\_fr.pdf](http://www.eurosfaire.prd.fr/7pc/doc/1155902131_com_2006_208_univ_fr.pdf), téléchargé le 10/11/2006.
- Commission Européenne (2006b). *Mettre le savoir en pratique : une stratégie d'innovation élargie pour l'UE*. Bruxelles : COM 502 final. In *Eurosfaire* [en ligne]. [http://www.eurosfaire.prd.fr/7pc/doc/1170054311\\_com\\_2006\\_0502\\_fr.pdf](http://www.eurosfaire.prd.fr/7pc/doc/1170054311_com_2006_0502_fr.pdf), téléchargé le 10/11/2006.
- Conférence des Présidents d'Université, Réseau CURIE (1999). Mémento de la valorisation. *Conférence des Présidents d'Université* [en ligne]. <http://www.cpu.fr>, téléchargé le 17/03/2005.
- Conseil Européen de Lisbonne (2000). Conclusions de la Présidence. DOC/00/08. In *Commission Européenne* [en ligne]. [http://consilium.europa.eu/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressData/fr/ec/00100-r1.f0.htm](http://consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/fr/ec/00100-r1.f0.htm), téléchargé le 02/06/2006.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant*. Paris : PUF.
- Coulon, A., Ennaffaa, R. & Paivandi, S. (2004). *Devenir enseignant du supérieur*. Paris : L'Harmattan.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 154, pp. 97-110.
- Crahay, M. (2006). Qualitatif – quantitatif : des enjeux méthodologiques convergents ? In L. Paquay, M. Crahay & J.-M. De Ketele (Eds.), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles : De Boeck, pp. 33-52.
- Cros, F. (2004). La recherche en éducation : une nouvelle forme d'accompagnement de l'innovation, entre acteurs et décideurs politiques. In G. Pelletier (Ed.), *Accompagner les réformes et les innovations en éducation*. Paris : L'Harmattan, pp. 101-123.
- Crozier, M. (1989). *L'évaluation des performances pédagogiques des établissements universitaires*. Paris : La documentation Française.
- Cytermann, J.-R. (2007). Objectifs et indicateurs de la loi organique aux lois de finance (LOLF) et concurrence dans l'enseignement supérieur. In RESUP (Ed.), *Les universités et leurs marchés : Conférence internationale du RESUP*. Paris, IEP, 1-3 février 2007. Bordeaux : Réseau d'Étude sur l'Enseignement Supérieur.
- Dauvisis, M.-C. (1991). Des titres et des nombres en quête de valeurs : de la docimologie à l'évaluation. In AFIRSE, *Les évaluations*. Toulouse : PUM, pp. 113-135.
- Day, C. (1999). *Developing teachers. The challenges of lifelong learning*. Londres : Falmer Press.
- De Ketele, J.-M. & Roegiers, X. (1991). Le recueil d'informations, l'évaluation, le contrôle, la mesure, la recherche : serveurs et maîtres. In AFIRSE, *Les évaluations*. Toulouse : PUM, pp. 143-161.
- De Ketele, J.-M. (1993). L'évaluation conjuguée en paradigmes. *Revue Française de Pédagogie*, 103, pp. 59-80.
- De Ketele, J.-M. (1999). Stratégies pédagogiques pour la formation des nouveaux enseignants universitaires. In AIPU (Ed.), *Actes du colloque de l'AIPU*. Montréal : AIPU, pp. 20-25.
- De la Vega, J.-F. (2000). *La communication scientifique à l'épreuve de l'Internet. L'émergence d'un nouveau modèle*. Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB.
- De Landsheere, G. (1992). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : PUF.

- De Montlibert, C. (2004). *Savoirs à vendre. L'enseignement supérieur et la recherche en danger*. Paris : Raisons d'Agir.
- De Peretti, A. (Ed.). *La formation des personnels de l'Éducation Nationale : Rapport au Ministre de l'Éducation Nationale*. Paris : La Documentation Française.
- De Queiroz, J.-M. (2000). Universitaire : un statut, cent métiers ?. In CREFI, AECSE (Eds.), *Les pratiques dans l'enseignement supérieur*, 2-4 octobre 2000. Toulouse : CREFI-AECSE.
- Deauvieux, J. (2004). Constitution du savoir professionnel à l'entrée dans le métier : Le cas des enseignants du secondaire. Communication présentée au Colloque *Savoirs, travail et organisation*, 22-24 septembre 2004. Saint-Quentin-en-Yvelines : Université de Versailles St Quentin.
- Debesse, M. (1976). Défi aux Sciences de l'éducation ?. In Association Internationale des Sciences de l'éducation (Ed.), *L'apport des sciences fondamentales aux Sciences de l'éducation*. Paris : EPI, pp. 70-78.
- Demailly, L. (1987). La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants. *Sociologie du travail*, 29, 1, pp. 59-69.
- Demailly, L. (Ed.) (2000). *Évaluer les politiques d'éducation : sens, enjeux, pratiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Demailly, L. (2006). La nécessaire méta-évaluation. In G. Figari & L. Mottier Lopez (Eds.), *Recherche sur l'évaluation en éducation*. Paris : L'Harmattan, pp. 203-210.
- Desrochers, M. (2004). Propriété intellectuelle et enjeux juridiques du transfert. Communication présentée au colloque *Tous ensemble pour réussir*, 28 avril 2004, Montréal.
- Develay, M. (2001). *Propos sur les sciences de l'éducation. Réflexion épistémologiques*. Paris: ESF.
- Donnadieu, B. (2001). L'évaluation : un ensemble de pratiques sociales situées. *Les Dossiers des Sciences de l'éducation*, 6, pp. 21-29.
- Donnay, J. & Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*. Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Donnay, J. & Romainville, M. (1996). Conclusions. In J. Donnay & M. Romainville (Eds.), *Enseigner à l'Université. Un métier qui s'apprend ?*. Bruxelles : De Boeck, pp. 141-144.
- Dreyfus, A. (1996). La formation pédagogiques des enseignants universitaires. Idéal et réalité. In J. Donnay & M. Romainville (Eds.), *Enseigner à l'Université. Un métier qui s'apprend ?*. Bruxelles : De Boeck, pp. 73-84.
- Du Tertre, C. (2002). Activités immatérielles et relationnelles : quels nouveaux enjeux pour les secteurs et les territoires ? *Géographie, économie et société*, 4, pp. 181-204.
- Dubar, C. (1996). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Dubet, F., Bergounioux, A. & Duru-Bellat, M. (2000). *Le collège de l'an 2000*. Paris : La Documentation Française.
- Dubois, P. (Ed.) (1998). *Évaluation et Auto-Évaluation des Universités en Europe*. Commission Européenne DG XII, Programme TSER, Axe II Éducation et Formation- Contrat SOE - CT 95 – 2004.
- Dubus, A. (2003). La qualification aux fonctions de Maître de Conférences en Sciences de l'éducation. Une étude quantitative. Texte diffusé aux membres de la section n°70 du Conseil National des Universités. AECSE [en ligne]. <http://www.aecse.net/>, téléchargé le 26/07/2007.
- Duru-Bellat, M. (Ed.) (1999). *La recherche en éducation et en formation en France, éléments pour un état des lieux*. Rapport CNCRE. Paris : INRP.

- Dutercq, Y. (2000). Évaluation des politiques éducatives et usage stratégique de l'innovation. In L. Demailly (Ed.), *Évaluer les politiques d'éducation : sens, enjeux, pratiques*. Bruxelles : De Boeck, pp. 47-63.
- Espéret, E. (2001). *Nouvelle définition des tâches des enseignants et des enseignants-chercheurs dans l'enseignement supérieur français*. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale.
- Étienne, R., Mounoud-Anglès, C. & Corbalan, J.-A. (2007). Évaluation des effets d'un dispositif d'intervention-conseil dans une académie du sud de la France. *Les dossiers des Sciences de l'éducation*, 18, pp. 87-96.
- Faure, S., Soulié, C. & Millet, M. (2005). Enquête exploratoire sur le travail des Enseignants-chercheurs. Vers un bouleversement de la « table des valeurs académiques » ? In *Groupe de recherche sur la socialisation* [en ligne]. [http://recherche.univ-lyon2.fr/grs/index.php?page=2&notice=1122&id\\_type=8](http://recherche.univ-lyon2.fr/grs/index.php?page=2&notice=1122&id_type=8), téléchargé le 31/08/2005.
- Fave-Bonnet, M-F. (1993). *Les enseignants-chercheurs physiciens*. Paris : INRP.
- Fave-Bonnet, M.-F. (1998). Enseignant-chercheur : une profession morcelée ? In R. Bourdoncle & L. Demailly (Eds.), *Les professions de l'éducation et de la formation*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion, pp. 429-438.
- Fave-Bonnet, M.-F. (2006). Assurance qualité et évaluation de programme. In ADMEE-Europe (Ed.), *L'évaluation au XXIe siècle. Vers de nouvelles formes, modélisations et pratiques de l'évaluation ?* Luxembourg : ADMEE-Europe.
- Fave-Bonnet, M.-F. (2007). Du Processus de Bologne au LMD : analyse de la traduction française de « quality assurance ». In *Les universités et leurs marchés : Conférence internationale du RESUP*, IEP, Paris, 1-3 février 2007. Bordeaux : Réseau d'Étude sur l'Enseignement Supérieur.
- Felouzis, G. (Ed.) (2003). *Les mutations actuelles de l'Université*. Paris : PUF.
- Felouzis, G. & Le Guyader, M. (2007). La place de la recherche dans l'enseignement universitaire, *Revue de l'Inspection Générale*, 4, pp. 71-76.
- Figari, G. (1994). *Évaluer : quel référentiel ?*. Bruxelles : De Boeck.
- Figari, G., Bollon, A. & Delorme, C. (1986). Du projet éducatif au projet d'évaluation : l'exemple des PAE. *Éducation permanente*, 12, 86, pp. 87-98.
- Fox, W. (1999). *Statistiques sociales*. Bruxelles : De Boeck.
- Fournet, M. (2007). L'évaluation du processus d'autoformation des cadres européens de la net-économie. In A. Jorro (Ed.) (2007), *Évaluation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan, pp. 36-53.
- Freidson, E. (1994). *Professionalism Reborn. Theory, Prophecy and Policy*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Frenay, M. & Paul, C. (2004). Le développement de projets pédagogiques : reflet ou source de l'engagement de l'enseignant universitaire dans ses activités d'enseignement ? *Les cahiers de recherche en éducation et en formation*, 33.
- Frenay, M. & Paul, C. (2006). Le développement de projets pédagogiques : reflet ou source de l'engagement de l'enseignant universitaire dans ses activités d'enseignement ? In M. Romainville & N. Rege Colet (Eds.), *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles : De Boeck, pp. 103-127.
- Fritsch, P. (1985). Situations d'expertise et expert-système. In CRESAL (Ed.), *Situations d'expertise et socialisation des savoirs*, Saint-Étienne : CRESAL, pp. 15-47.
- Garcia, S. (2007a). L'Europe du savoir contre l'Europe des banques ? La construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 166-167, pp. 80-93.

- Garcia, S. (2007b). L'évaluation des enseignements à l'Université : enjeux sociopolitiques et pédagogiques d'une activité de conseil dans la formation supérieure. *Les Dossiers des Sciences de l'éducation*, 18, pp. 109-118.
- Garet, M.S. *et al.* (2001). What makes professional development effective ? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38, 4, pp. 915-945.
- Gerbod, P. (1985). Le personnel enseignant des facultés des Lettres et sa contribution à la recherche et au changement culturel (1870-1939). In C. Charle & R. Ferré (Eds.), *Le personnel de l'enseignement supérieur aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles*. Paris : édition du CNRS, pp. 187-203.
- Ghys, G. & Louis, F. (2003). *Évaluation du fonctionnement et de la place des écoles doctorales dans les établissements universitaires*. Paris : Inspection Générale de l'Administration de l'Éducation Nationale et de la Recherche.
- Gibbons, M. *et al.* (1994). *The new production of knowledge : the dynamic of science and research in contemporary societies*. Londres : Sages.
- Gingras, Y. (1987). Le défi de l'université moderne : l'équilibre entre l'enseignement et la recherche. *Possibles*, 11, 4, pp. 151-163.
- Gingras, Y. (1991). L'institutionnalisation de la recherche en milieu universitaire et ses effets. *Sociologie et sociétés*, 23, 1, pp. 41-54.
- Gingras, Y. (2003). Idées d'universités. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 148, pp. 3-7.
- Gingras, Y. (2004). L'université en mouvement. *Egalité*, 50, pp. 13-28.
- Godelier, M. (1982). *Les sciences de l'homme et de la société en France. Analyse et propositions pour une politique nouvelle*. Paris : La Documentation Française.
- Gould, E. (2006). Professor or knowledge worker ? The politics of defining faculty work. *Higher education in Europe*, 31, 3, pp. 242-249.
- Grossetti, M. (1994). *Université et territoire : un système local d'enseignement supérieur*. Toulouse : PUM.
- Guillaume, H. (1998). *La technologie et l'innovation*. Paris : La Documentation Française.
- Guyot, J.-L. & Bonami, M. (2000). Modes de structuration du travail professoral et logiques disciplinaires à l'Université. *Cahiers de recherche du GIRSEF*, pp. 4-64.
- Hadji, C. (1993). *L'évaluation, règles du jeu : des intentions aux outils*. Paris : ESF.
- Hénard, F. (2006). État des lieux et perspectives pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur en Europe. In ADMEE-Europe (Ed.). *L'évaluation au XXI<sup>e</sup> siècle. Vers de nouvelles formes, modélisations et pratiques de l'évaluation ?*. Luxembourg : ADMEE-Europe.
- Hoc, J.M. (1989). La conduite d'un processus continu à longs délais de réponse : une activité de diagnostic. *Le travail humain*, 52, pp. 289-315.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2001). Sciences de l'éducation entre champs disciplinaires et champs professionnels. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Eds.). *Le pari des sciences de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck, pp. 7-25.
- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante. *Revue Française de Pédagogie*, 86, pp. 5-16.
- Hugues, E.C. (1958). *Men and their work*. Gencoe : Free Press.
- Jones, G. A. (2006). The restructuring of academic work : themes and observations. *Higher Education in Europe*, 31, 3, pp. 318-325.
- Jorro, A. (1998). L'inscription des gestes professionnels dans l'action. *Revue En Question*, 19, pp. 1-20.

- Jorro, A. (1999). L'instance évaluative dans les pratiques professionnelles des enseignants. *Questions de recherche en éducation*, 1, pp. 251-257.
- Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Jorro, A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et évaluation en éducation*, 27, 2, pp. 33-47.
- Jorro, A. (2006a). Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels ?. *Mesure et évaluation en éducation*, 29, 1, pp. 31-44.
- Jorro, A. (2006b). L'éthos de l'évaluateur ; entre imaginaire et postures. In G. Figari & L. Mottier Lopez (Eds.), *Recherche sur l'évaluation en éducation*. Paris : L'Harmattan, pp. 67-81.
- Jorro, A. (2006c). Les formes de la reconnaissance professionnelle dans la démarche du portfolio. In G. Figari et al. (Eds.), *Évaluation, compétences et apprentissages expérientiels : savoirs, modèles et méthodes*. Lisbonne : Edition Educa, pp. 143-151.
- Jorro, A. (2007a). L'alternance recherche – formation – terrain professionnel. *Recherche et Formation*, 54, pp. 101–114.
- Jorro, A. (2007b). L'évaluation, génératrice de développement professionnel ?. In A. Jorro (Ed.), *Évaluation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan, pp. 11-31.
- Jorro, A. (2008). *La reconnaissance professionnelle. Évaluer, valoriser, légitimer*. Ottawa : PUO.
- Karady, V. (1985). Lettres et sciences. Effets de structure dans la sélection et la carrière des professeurs de faculté (1810-1914). In C. Charle & R. Ferré (Eds.), *Le personnel de l'enseignement supérieur aux XIXe et XXe siècles*. Paris : Édition du CNRS, pp. 29-45.
- Killeavy, M. (Ed.) (2001). Professional development in teacher education : Some international perspectives. *European Journal of Teacher Education*, 24, 2, pp. 1-251.
- Kuhn, T. S. (1983) [1962]. *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion.
- Kuhn, T. (1990). *La tension essentielle : tradition et changement dans les sciences*. Paris : Gallimard.
- Lamy, E. (2005). *La fragmentation de la science à l'épreuve des start-ups*. Thèse de doctorat d'Épistémologie non publiée. Université Denis Diderot - Paris VII.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : PUF.
- Langevin, L. & Bruneau, M. (2000). *Enseignement supérieur : vers un nouveau scénario*. Paris : ESF.
- Latour, B. & Woolgar, S. [1979], (1988). *La Vie de laboratoire : la production des faits scientifiques*. Paris : La Découverte.
- Latour, B. (1991). *Nous n'avons jamais été modernes. Essai d'anthropologie symétrique*. Paris : Éd. La Découverte.
- Latour, B. (1993) [1983]. Le dernier des capitalistes sauvages. Interview d'un biochimiste. In B. Latour, *Petites leçons de sociologie des sciences*. Paris : Seuil, pp. 100-129.
- Latour, B. (1995). *Le métier de chercheur, regard d'un anthropologue*. Paris : INRA.
- Laurens, P. (2003). La communication contre la formation ? L'enjeu de l'évaluation de la formation par les étudiants à l'université. *Sciences de la Société*, 58, pp. 98-114.
- Lavelle, L. (1991). *Traité des valeurs*. Paris : PUF.
- Le Boterf, G. (1996). *L'ingénierie et l'évaluation de la formation*. Paris : Ed. d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2001). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Ed. d'Organisation.
- Le Guyader, M. (2006). *De la profession académique aux métiers d'universitaires*. Thèse de Doctorat de Sociologie non publiée. Université de Bordeaux 2.



- Le Moëne, C. (1994). Les sciences sociales au risque de l'expertise commerciale ? *Sciences de la société*, 32, pp.5-10.
- Leclercq, E. (2006). *La compétence des chercheurs ou une digression sur la compétence organisationnelle*. In CNAM, CEREQ, IUFM, Champagne-Ardenne, ENSIETA (Eds.), *Usages sociaux de la notion de compétence*, 9 mars 2006. Paris : CNAM.
- Lecoite, M. & Rebinguet, M. (1994). *Éthique et pratique de l'audit : le cas des audits de formation*. Lyon : Chronique sociale.
- Lecoite, M. (1997). *Les enjeux de l'évaluation*. Paris : L'Harmattan.
- Lecoite, M. (2001). Questions sur le paradigme éthique de l'évaluation. In G. Figari & M. Achouche (Eds.), *L'activité évaluative réinterrogée ; regards scolaires et socio-professionnels*. Bruxelles: De Boeck, pp. 343-351.
- Lecoite, M. (2006). Valeur : histoire et avatars du mot et de la chose. *Questions vives*, 6, pp. 27-37.
- Lecoite, M. (2007). L'évaluation : rationalités et imaginaires. In A. Jorro (Ed.), *Évaluation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan, pp. 215-227.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*. Paris : PUF.
- Lessard, C. & Bourdoncle, R. (2002). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Conceptions de l'université et formation professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 139, pp. 131-153.
- Leydesdorff, L. & Etzkowitz, H. (Eds.) (1997). *Universities and the global knowledge economy : a triple helix of university-industry-government relations*. Londres: Cassell.
- Maamer, R. (2006). Le gouvernement des universités françaises : transversalités des champs d'analyse et réflexion sur les compétences des managers universitaires. In AFIRSE (Ed.), *Congrès International de l'AFIRSE Logiques de gestion et approches critiques de l'éducation*, 15-17 juin 2006. Saint Quentin en Yvelines : Université de Versailles.
- MacKenzye, D. (1991). Comment faire une sociologie de la statistique. In M. Callon & B. Latour (Eds.), *La science telle qu'elle se fait. Anthologie de la sociologie des sciences de langue anglaise*. Paris : La Découverte, pp. 200-261.
- Malissard, P., Gingras, Y. & Gemme, B. (2003). La commercialisation de la recherche. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 148, pp.57-67.
- Marcel, J.-F. (2002). *Les Sciences de l'éducation : des recherches, une discipline*. Paris : L'Harmattan.
- Maroy, C. & Cattonar, B. (2002). Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique. *Cahier de recherche du GIRSEF*, 18, pp. 3-28.
- Maroy, C. (2006) Les évolutions du travail enseignant en France et Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue Française de Pédagogie*, 155, pp. 111-142.
- Matalon, B. (1988). *Décrire, expliquer, prévoir. Démarches expérimentales et terrain*. Paris : Armand Colin.
- Meirieu, P. (1998). *Quels savoirs enseigner au lycée ? : rapport final du comité d'organisation*. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie.
- Merton, R.K. (1968). The Matthew Effect in Science : The reward and communication systems of science. *Science*, 159, pp. 56-63.
- Merton, R. K. (1973). The Normative Structure of Science. In R. K. Merton, *The Sociology of Science. Theoretical and Empirical Investigations*. Chicago : University of Chicago Press, pp. 267-278.
- Mialaret, G. (2004). *Les Sciences de l'éducation*. Paris: PUF.

- Mignot-Gérard, S. (2003). L'appropriation des politiques nationales par les établissements : le cas des politiques de recherche. In G. Felouzis (Ed.), *Les mutations actuelles de l'Université*. Paris : PUF, pp.159-185.
- Mignot-Gérard, S. & Musselin, C. (2005). *Chacun cherche son LMD. L'adoption par les universités françaises du schéma européen des études supérieures en deux cycles*. Rapport de recherche CEO-ESEN. Paris : Centre de Sociologie des Organisations, Sc. Po, CNRS.
- Miles, M.B. & Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck.
- Milot, P. (2005). La commercialisation des résultats de la recherche universitaire : une revue de la littérature. *Centre Interuniversitaire de Recherche sur la Science et les Technologies* [en ligne]. [http://www.cirst.uqam.ca/PDF/note\\_rech/2005\\_01.pdf](http://www.cirst.uqam.ca/PDF/note_rech/2005_01.pdf), téléchargé le 01/03/2005.
- Mioche, A. (2005). Profession et professionnalisation : quelques travaux sociologiques fondateurs de la notion de profession. In M. Sorel & R. Wittorski (2005), *La professionnalisation en actes et en question*. Paris : L'Harmattan, pp. 173-180.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2004). Les départs à la retraite des enseignants-chercheurs de l'enseignement supérieur entre 2004 et 2013. *Éducation & formations*, 68, pp. 59-63.
- Mission Interministérielle Recherche et Enseignement Supérieur (2006). *Projet de loi de finance pour 2007. Recherche et enseignement supérieur*. Paris : MIREs.
- Mission Scientifique, Technique et Pédagogique (2007). Critères d'évaluation pour les équipes de recherche, les écoles doctorales, les projets de Masters et la Prime d'Encadrement Doctorale et de Recherche. In *Ministère délégué à l'Enseignement supérieur et à la Recherche* [en ligne]. <http://www.technologie.gouv.fr/mstp/criteres.htm#master>, téléchargé le 07/07/2007.
- Monnier, E. (1992). *Évaluation de l'action des pouvoirs publics*. Paris : Economica.
- Monteil, J.-M. (1990). *Éduquer et former. Perspectives psychosociales*. Grenoble : PUG.
- Moore, W.E. (1969). Occupational socialization. In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of Socialization. Theory and Research*. Chicago : Rand McNally, pp. 861-883.
- Murray, F., Stern, S. (2005). Do formal intellectual property rights hinder the free flow of scientific knowledge? An empirical test of the anti-commons hypothesis. *NBER Working Papers* [en ligne]. <http://papers.nber.org/papers/w11465>, téléchargé le 07/07/2005.
- Musselin, C. (2001). *La longue marche des universités*. Paris : PUF.
- Musselin, C. (2005). *Le marché des universitaires. France - Allemagne - Etats-Unis*. Paris : Presses de Sciences-po.
- Nault, T. (1999). Écllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. In J.-C. Héту et al. (Eds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?*. Bruxelles : De Boeck, pp.139-160.
- Normand, R. & Derouet, J.-L. (2007). *Le développement d'une culture de l'évaluation dans l'Éducation Nationale : comment les enseignants utilisent-ils les résultats des évaluations nationales ?*. Rapport de recherche à la Direction de la Prospective et du Développement du Ministère de l'Éducation Nationale. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale.
- Normand, R. (2005). L'évaluation des politiques d'éducation et de formation : gouverner par les outils ? Communication au Colloque *L'évaluation des politiques d'éducation et de formation. Déplacements, enjeux et perspectives*, 12-13 septembre 2005. Lyon : INRP.
- Oblin, N. & Vassort, P. (2005). *La crise de l'université française : traité contre une politique de l'anéantissement*. Paris : L'Harmattan.
- Olivier-Utard, F. (2003). La dynamique d'un double héritage. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 148, pp. 20-33.

- Organisation de Coopération et de Développement en Europe (1996). L'économie fondée sur le savoir. In *OCDE* [en ligne]. <http://www.oecd.org/dataoecd/51/48/1913029.pdf>, téléchargé le 20/06/2005.
- Parmentier, P. (2006). Cinq leviers institutionnels pour la qualité de l'enseignement universitaire. In M. Romainville & N. Rege Colet (Eds.), *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles : De Boeck, pp. 190-210.
- Parsons, T. (1968). The Professions. In D. L. Sills (Ed.), *International Encyclopedia of the Social Sciences* New York : Free Press, pp. 536-547.
- Pastré, P. & Samurçay, R. (2001). La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences. In J. Leplat & M. de Montmollin (Eds.), *Les compétences en ergonomie*. Toulouse : Éditions Octarès, pp. 147-160.
- Pastré, P. (1999). La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. *Éducation permanente*, 139, pp. 21-28.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 138, pp. 9-17.
- Pastré, P. (2005). Formation et professionnalisation : le point de vue de la didactique professionnelle. In M. Sorel & R. Wittorski (2005), *La professionnalisation en actes et en question*. Paris : L'Harmattan, pp. 141-144.
- Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 154, pp. 145-198.
- Pentecouteau, H. & Beney, M. (2004). Le changement des pratiques pédagogiques à l'université et la formation des enseignants. In AECSE & CNAM (Eds.), 5ème Congrès International d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation, 28-3 septembre 2004. Paris : CNAM.
- Perréard-Vité, A. (2006). Avoir recours à une formation des études par cas en milieu universitaire : incidences sur la pratique enseignante. In M. Romainville & N. Rege Colet (Eds.), *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles : De Boeck, pp. 129-148.
- Perrenoud, P. & Gather Thurler, M. (2004). Professionnalisation et formation des chefs d'établissement. *Administration et Éducation*, 102, pp. 67-76.
- Perrenoud, P. (1988). Évaluation formative : cinquième roue du char ou cheval de Troie ?. *Journal de l'Association pour le Développement de la Mesure et de l'Évaluation en Éducation*, 5, 4, pp. 21-28.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique*. France : ESF.
- Pestre, D. (1997). La production des savoirs entre académie et marché. *Revue d'économie industrielle*, 79, pp. 163-174.
- Pestre, D. (2003). *Science, argent et politique*. Paris : INRA.
- Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris : PUF.
- Piéron, H. (1963). *Examens et docimologie*. Paris : PUF.
- Pirnay, F. (2001). *La valorisation économique des résultats de recherche universitaire par la création d'activités nouvelles*. Thèse de Doctorat en Sciences de Gestion non publiée. Université du Droit et de la Santé de Lille 2.
- Polanco, X. (1995). Les sciences de l'information : bibliométrie, scientométrie, infométrie. In *Solaris*, 2, Presses Universitaires de Rennes.

- Polanyi, M. (1962). *The Republic of Science : Its Political and Economic Theory*. *Minerva*, 1, pp. 54-74.
- Polanyi, M. (1989). *La logique de la liberté*. Paris : PUF.
- Pollak, M. (1976). La planification des sciences sociales. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2-3, pp. 105-121.
- Pollak, M. *et al.* (1984). *La mobilité des personnels de recherche. Éléments pour l'évaluation d'une politique*. Paris : Adresse.
- Pontille, D. (2002). La signature scientifique : authentification et valeur marchande. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 141-142, pp. 72-78.
- Pontille, D. (2004). *La signature scientifique ; une sociologie pragmatique de l'attribution*. Paris : CNRS éditions.
- Pontille, D. (2005). Commerce scientifique et valeurs professionnelles : l'économie des pratiques de signature. *Sciences de la Société*, 66, pp. 93-109.
- Popper, K. (1991). *La connaissance objective*. Paris : Flammarion.
- Potocki-Malicet, D. *et al.* (2003). *G2TEC Gestion du temps de travail des enseignants et des consultants*. Rapport de recherche, Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie.
- Pourtois, J.-P. & Desmet, H. (1988). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles : Pierre Mardaga éditeur.
- Pourtois, J.-P., Desmet, H. & Lahaye, W. (2006). Quelle complémentarité entre les approches qualitatives et quantitatives dans les recherches en sciences humaines ? In L. Paquay *et al.* (Eds.), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles : De Boeck.
- Price, D. J. de Solla (1963). *Little Science, Big Science*. New York, Columbia University Press.
- Price, D. J. de Solla (1969). The Structures of Publication in Science and Technology. In H. Gruber & D.G. Marquis (Eds.), *Factors in the Transfer of Technology*. Cambridge, Mass., The MIT Press, pp. 91-104.
- Price, D. J. de Solla (1972). *Science et Suprascience*. Paris : Fayard.
- Price, D. J. de Solla (1994). La valeur extrinsèque de la recherche. *Alliage*, 19.
- Prost, A. (2001). *Pour un programme stratégique de recherche en éducation*. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale.
- Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (1988). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Bordas.
- Raichvarg, D. & Jacques, J. (1991). *Savants et ignorants. Une histoire de la vulgarisation des sciences*. Paris : Seuil.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge.
- Rapport des états généraux de la recherche, (2004). Disponible sur <http://www.ladocumentationfrancaise.fr>, téléchargé le 10/01/2005.
- Rege Colet, N. (2006). Représentations et modèles pédagogiques des conseillers pédagogiques en milieu universitaire. In M. Romainville & N. Rege Colet (Eds.), *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles : De Boeck, pp. 185-198.
- Réseau CURIE (2006). *Les activités de valorisation dans les établissements universitaires français. Enquête 2005*. Paris : Réseau CURIE.
- Reuter, H. & Tripiier, P. (1980). Travail et créativité dans un marché interne: le cas du système français de recherche universitaire. *Sociologie du travail*, 3, pp. 241-256.

- Rey-Debove, J. & Rey, A. (Eds.). *Le nouveau Petit Robert*. Paris : Dictionnaires Le Robert.
- Rivard, P. (1986). La codification sociale des qualités de la force de travail. In R. Salais & L. Thévenot (Eds.), *Le travail : marchés, règles, conventions*. Paris : Economica, pp. 119-134.
- Romainville, M. & Rege Colet, N. (Eds.) (2006). *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles : De Boeck.
- Romainville, M. (1996). Enseignement et recherche : le couple maudit de l'université. *Gestion de l'enseignement supérieur*, 8, 2, pp. 151-160.
- Romainville, M. (2006). Introduction. In M. Romainville & N. Rege Colet (Eds.), *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles : De Boeck, pp. 7-13.
- Rosental, C. (2003). Richesse et ivresse de la démonstration. Les textes scientifiques en logique. In J.-M. Berthelot (Ed.), *Figures du texte scientifique*. Paris : PUF, pp. 275-297.
- Sacks, M. (1983). Removing the Blinkers ? A critique of recent contributions to the sociology of the professions. *The sociological review*, 31, 1, pp. 1-21.
- Sainsaulieu, R. (1976). Analyse sociologique de la fonction d'évaluation dans l'entreprise. *Connexions*, 19, pp. 7-15.
- Saroyan, A. *et al.* (2006). Un modèle de développement pédagogique pour l'enseignement universitaire. In M. Romainville & N. Rege Colet (Eds.), *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles : De Boeck, pp. 171-184.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Schön, D. (1996). À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In J.-M. Barbier (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris, PUF, pp. 201-222.
- Schudson, M. (1980). A discussion of Magali Sarfati Larson The Rise of professionalism : A sociological Analysis. *Theory and society*, 9, 1, pp. 215-229.
- Shinn, T. & Ragouet, P. (2005). *Controverses sur la science. Pour une sociologie transversaliste de l'activité scientifique*. Paris : Raisons d'agir.
- Shinn, T. (2002). Nouvelle production du savoir et triple hélice. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 141-142, pp. 21-30.
- Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A. J (Eds.) (1985). *Systematic evaluation*. Boston : Kluwer-Nijhoff.
- Super, D. (1957). *The psychology of careers*. New York : Harper & Row.
- Tardif, M. *et al.* (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, 23, 1, pp. 55-69.
- Thélot, C. (2004). *Pour la réussite de tous les élèves : Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École présidée par Claude Thélot*. Paris : La Documentation Française.
- Tremblay, H. (2005). Valorisation sociale, innovation sociale, transfert en sciences sociales. Comment s'y retrouver? Communication présentée au colloque. *Le transfert de connaissances en sciences sociales et humaines : une valeur ajoutée à la recherche*, 12 mai 2005, Université du Québec à Chicoutimi.
- Trépos, J.-Y. (1996). *La sociologie de l'expertise*. Paris : PUF.
- Trinquier, M. P. & Clanet, J. (2001). Pratiques d'études et représentations de la formation chez les étudiants de première année : quelle limite à l'hétérogénéité ? *Revue Française de pédagogie*, 136, pp. 31-40.

- Uwamariva, A. & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des Sciences de l'éducation*, 31, 1, pp. 133-155.
- Van der Maren, J.M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Vanhulle, S. & Lenoir, Y. (2005). *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement. Vers de nouvelles perspectives en recherche*. Sherbrooke : Éditions du CRP, Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.
- Vavakova, B. (2004). *Reconceptualizing innovation policy. The case of France, Technovation*. Sous presse.
- Vergnaud, G. & Samurçay, R. (2000). Que peut apporter l'analyse de l'activité à la formation des enseignants et des formateurs. *Carrefours de l'éducation*, 10, pp. 49-63.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier (Ed.), *Savoirs théoriques, savoirs d'action*. Paris : PUF, pp. 275-292.
- Viry, L. (2006). *Le monde vécu des universitaires ou La République des Ego*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Weber, M. (1963). *Le savant et la politique*. Paris, Union Générale d'Éditions.
- White, R. (1952). *The study of lives*. New York : Dryden.
- Wittorski, R. (1997). *Analyse du travail et production de compétences collectives*. Paris : L'Harmattan.
- Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. *Éducation permanente*, 135, 2, p. 57-69.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.
- Wouters, P., Parmentier P. & Lebrun M. (2000). Formation pédagogique et développement professionnel des Professeurs d'Université. In CREFI, AECSE (Eds.), *Les pratiques dans l'enseignement supérieur*, 2-4 octobre 2000. Toulouse : CREFI-AECSE.
- Zetlaoui, J. (1999). *L'universitaire et ses métiers : Contribution à l'analyse des espaces de travail*. Paris : L'Harmattan.

## Textes législatifs et textes réglementaires

*Loi d'orientation de l'enseignement supérieur dite « Loi Edgar Faure »* (1968). Loi n° 68-978 du 12 novembre 1968, publiée au J.O. « Lois et Décrets » du 13 novembre 1968.

*Loi d'orientation et de programmation pour la recherche et le développement technologique de la France* (1982). Loi n° 82-610 du 15 juillet 1982, publiée au J.O. « Lois et Décrets » du 16 juillet 1982.

*Loi sur l'enseignement supérieur dite « loi Savary »* (1984). Loi n° 84-52 du 26 janvier 1984, publiée au J.O. « Lois et Décrets » du 27 janvier 1984.

*Loi sur l'innovation et la recherche* (1999). Loi n°99-587 du 12 juillet 1999, publiée au J.O n° 160 du 13 juillet 1999.

*Loi de programme pour la recherche* (2006). Loi n°2006-450 du 18 avril 2006 relative à la création de l'AERES, publiée au J.O du 19 avril 2006.

*Loi du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités* (dite Loi LRU) (2007). Loi n°2007-1199, parue au J.O. n° 185 du 11 août 2007.

*Loi du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités* (dite Loi LRU) (2007). Loi n°2007-1199, parue au J.O. n° 185 du 11 août 2007.

*Décret relatif au statut des enseignants chercheurs de l'enseignement supérieur* (1984). Décret no 84-431 du 6 juin 1984, publié au J.O. « Lois et Décrets » du 08 juin 1984.

*Arrêté relatif au diplôme d'études universitaires générales, à la licence et à la maîtrise* (1992). Arrêté du 26 mai 1992, publié au J.O. n° 125 du 30 mai 1992.

## TABLE DES FIGURES ET DES TABLEAUX

Tableau 1. Les orientations méthodologiques de la démarche de recherche .....	131
Tableau 2. L'organisation de l'enquête par entretien de recherche.....	146
Tableau 3. Les principales caractéristiques de l'échantillon « questionnaire » (N=105) .....	153
Tableau 4. Les principales caractéristiques de l'échantillon d'universitaires interviewés (N=30) .....	155
Tableau 5. Les points de vue croisés sur les produits rendant compte du développement de la discipline (en pourcentages).....	161
Tableau 6. La répartition des productions scientifiques entre 2002 et 2006 (en pourcentages) .....	163
Tableau 7 : Les productions croisées en matière de valorisation scientifique (années 2002- 2006).....	164
Tableau 8. Le niveau de publication scientifique selon la taille de l'unité de recherche d'appartenance .....	166
Tableau 9. Le niveau de publication scientifique selon le statut professionnel .....	169
Tableau 10. L'importance du lien recherche-formation selon la taille du département universitaire d'exercice .....	171
Tableau 11 : Le lien entre les travaux de recherche et les activités pédagogiques selon l'investissement dans les différents types de formation.....	173
Tableau 12. L'importance du lien recherche - activités pédagogiques selon l'ancienneté professionnelle .....	175
Tableau 13. La distribution des activités pédagogiques assez fortes à très fortes en fonction de l'ancienneté des enseignants-chercheurs.....	175
Tableau 14. La distribution des axes de recherche cités (en pourcentages).....	176
Tableau 15. L'importance du lien entre les travaux de recherche des universitaires et ceux de leurs étudiants en fonction du lien entre les recherches des répondants et leurs activités pédagogiques .....	178
Tableau 16. L'importance du lien entre les travaux de recherche du répondant et les travaux de ses étudiants en fonction des pratiques de recherche .....	179
Tableau 17. Le point de vue des universitaires utilisateurs des dispositifs de valorisation sociale sur ces dispositifs .....	188
Tableau 18. L'utilisation croisée des dispositifs de valorisation sociale .....	189
Tableau 19. La contribution des modes de valorisation aux objectifs professionnels .....	195
Tableau 20. La synthèse de l'analyse de la classe 1 .....	199
Tableau 21. La synthèse de l'analyse de la classe 2 .....	201
Tableau 22. La synthèse de l'analyse de la classe 3 .....	204
Tableau 23. La synthèse de l'analyse de la classe 4 .....	206
Tableau 24. La synthèse de l'analyse de la classe 5 .....	209



Tableau 25. La distribution et la catégorisation de la thématique des intérêts de la valorisation sociale.....	218
Tableau 26. La distribution des thèmes relatifs aux principales compétences professionnelles déployées (en pourcentages) .....	220
Tableau 27. La catégorisation et la distribution des thèmes relatifs aux compétences managériales.....	221
Tableau 28. La catégorisation et la distribution des thèmes relatifs aux compétences sémiotiques.....	223
Tableau 29. La catégorisation et la distribution de la thématique relative à la structuration ascendante des Sciences de l'éducation autour des travaux de recherche .....	229
Tableau 30. La catégorisation et la distribution de la thématique des compétences d'investigation.....	232
Tableau 31. La catégorisation et la distribution de la thématique des compétences traductionnelles .....	233
Tableau 32. La catégorisation et la distribution de la thématique relative aux évolutions nécessaires de la valorisation de la recherche en Sciences de l'éducation .....	238
Tableau 33. La catégorisation et la distribution de la thématique relative aux compétences collectives.....	241
Tableau 34. La catégorisation et la distribution de la thématique relative aux compétences d'accompagnement des doctorants.....	242
Tableau 35. La catégorisation et la distribution de la thématique relative aux points de vue sur la discipline des Sciences de l'éducation .....	248
Tableau 36. La catégorisation et la distribution de la thématique relative aux compétences communicationnelles écrites .....	251
Tableau 37. La catégorisation et la distribution de la thématique relative aux valeurs professionnelles dans l'accompagnement des doctorants.....	253
Tableau 38. La catégorisation et la distribution de la thématique relative à l'intérêt de répondre aux appels à projets scientifiques.....	258
Tableau 39. La catégorisation et la distribution des compétences de décentration.....	260
Tableau 40. La catégorisation et la distribution des enjeux subjectifs de la professionnalité universitaire .....	262
Tableau 41. Le tableau de synthèse des configurations élaborées .....	274
Figure 1. Les facteurs contribuant à un développement professionnel de qualité (d'après Day, 1999 : 4) .....	87
Figure 2. Le schéma de synthèse du système d'hypothèses.....	1
Figure 3. La répartition des répondants selon leur âge .....	149
Figure 4. La répartition des statuts professionnels .....	150
Figure 5. Les produits de recherche qui rendent le mieux compte du développement des travaux en Sciences de l'éducation .....	160

Figure 6. La fréquence des activités pédagogiques dans les différents niveaux et types de formation .....	172
Figure 7. Les destinataires des travaux de recherche (excepté les pairs) .....	180
Figure 8. L'utilisation des dispositifs de valorisation sociale des travaux de recherche (2002-2006).....	181
Figure 9 : Les commanditaires d'interventions et de formations (2002- 2006).....	182
Figure 10. La propension des dispositifs de valorisation sociale à générer une reconnaissance des travaux dans le champ social .....	186
Figure 11 : Les principaux objectifs professionnels des enseignants-chercheurs de Sciences de l'éducation.....	194
Figure 12. Les raisons de l'importance professionnelle accordée à la valorisation scientifique .....	210

## TABLE DES MATIÈRES

<b>Introduction.....</b>	<b>7</b>
--------------------------	----------

### PREMIÈRE PARTIE LE CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE

#### **Chapitre 1. La valorisation de la recherche : enjeu institutionnel et pratiques scientifiques..... 18**

1.1. L'émergence d'un enjeu de valorisation de la recherche .....	20
1.1.1. La valorisation : une préoccupation sociopolitique récente .....	20
1.1.2. La notion de valorisation dans des discours d'ordre institutionnel.....	22
1.1.3. L'incidence des nouveaux modes de valorisation sur la recherche .....	25
1.2. La notion de valorisation dans les travaux de recherche.....	28
1.2.1. Les pratiques professionnelles déclarées des universitaires en matière de valorisation de la recherche.....	29
1.2.2. Les types de valorisation personnelle, institutionnelle et disciplinaire des tâches professionnelles des enseignants-chercheurs .....	31
1.2.3. Les modes majeurs de valorisation des travaux de recherche.....	33
1.2.3.1 Le mode de valorisation scientifique : la reconnaissance par les pairs .....	34
1.2.3.2 Le mode de valorisation pédagogique : la formation à, par et pour la recherche.....	35
1.2.3.3 Le mode de valorisation économique de la recherche : des visées financières.....	37
1.2.3.4 Le mode de valorisation sociale de la recherche : des visées praxéologiques et sociopolitiques .....	38
1.3. Les principales approches théoriques de la valorisation .....	40
1.3.1. Les conceptions épistémologiques de la valorisation de la recherche .....	41
1.3.2. Les pratiques de valorisation des travaux comme accumulation de capital scientifique .....	44
1.3.3. La valorisation de la recherche comme construction du cycle de crédibilité des enseignants-chercheurs.....	45
1.3.4. Les Sciences de l'éducation : spécificités du contexte disciplinaire et des modes de valorisation .....	47

## **Chapitre 2. L'objectivation croissante des pratiques de valorisation dans les évaluations de l'enseignement supérieur et de la recherche..... 50**

2.1. Le développement des évaluations instituées dans l'enseignement supérieur.....	52
2.1.1. Une définition des évaluations instituées.....	53
2.1.2. Le mouvement de rationalisation des politiques de formation et de recherche ...	55
2.1.3. Évaluations dans l'enseignement supérieurs, valeurs et valorisation des travaux de recherche.....	58
2.2. Le renforcement de la portée de la valorisation des travaux de recherche dans les évaluations.....	62
2.2.1. La valorisation comme indicateur de productivité.....	62
2.2.2. La valorisation comme référent de la « qualité » dans l'évaluation certificative.	64
2.2.3. La valorisation comme critère de pertinence pour l'éligibilité des projets de recherche	67
2.3. Les enjeux professionnels de l'évaluation de la valorisation.....	69
2.3.1. La diversification des évaluateurs et des critères d'évaluation des « produits » de la valorisation .....	69
2.3.1.1 L'évaluation des « produits » de la valorisation scientifique.....	69
2.3.1.2 L'évaluation des « produits » de la valorisation sociale.....	72
2.3.1.3 L'évaluation des « produits » de la valorisation pédagogique .....	74
2.3.2. Les conséquences de la complexification de l'évaluation sur le développement professionnel des enseignants-chercheurs.....	77
2.3.2.1 La régulation des activités par les pairs.....	77
2.3.2.2 L'évaluation externe des activités dans le cadre des unités de recherche .....	80

## **Chapitre 3. La valorisation au cœur des dynamiques professionnelles des universitaires..... 83**

3.1. Une approche du « développement professionnel ».....	84
3.1.1. Les principaux cadres théoriques du « développement professionnel » .....	84
3.1.1.1 Le « développement professionnel » dans une perspective développementale.....	85
3.1.1.2 Le « développement professionnel » dans une perspective professionnalisante.....	86
3.1.2. Les interactions entre le groupe professionnel et le développement des acteurs .	95
3.2. Les dynamiques de développement professionnel des enseignants-chercheurs .....	98
3.2.1. Une définition du « développement professionnel ».....	98
3.2.1.1 Un développement professionnel en lien avec des professionnalités reconnues.....	99
3.2.1.2 La définition des éléments d'une professionnalité.....	101
3.2.2. Le développement professionnel des universitaires caractérisé par les activités de valorisation .....	103
3.3. Les évolutions du développement professionnel universitaire et de la professionnalité	

en matière de valorisation.....	107
3.3.1. Vers une diversification des modalités générales de développement professionnel des enseignants-chercheurs ? .....	107
3.3.2. Vers une pluralité de professionnalités en matière de valorisation des travaux de recherche ?.....	111

## DEUXIÈME PARTIE

### LA PROBLÉMATIQUE ET LA DÉMARCHE DE RECHERCHE

#### **Chapitre 4. La problématique de recherche ..... 117**

4.1. La complexification des modes de valorisation de la recherche en Sciences de l'éducation.....	118
4.2. Le renforcement des interactions entre valorisation, évaluation et développement professionnel universitaire .....	121

#### **Chapitre 5. Les orientations épistémologiques et méthodologiques de la recherche..... 128**

5.1. Les principes épistémologiques de la recherche .....	128
5.2. La population d'enseignants-chercheurs visée par la recherche .....	132
5.3. Le dispositif de recueil des données d'enquête .....	133
5.3.1. Le questionnaire de recherche.....	133
5.3.1.1 La conception du questionnaire sur les pratiques de valorisation de la recherche ....	134
5.3.1.2 Les tests de la qualité du questionnaire .....	136
5.3.2. La grille d'entretien semi-directif .....	137
5.3.2.1 La conception du guide d'entretien de recherche.....	137
5.3.2.2 Les tests de la qualité de la grille d'entretiens.....	140
5.4. Les deux enquêtes et les techniques de traitement des données empiriques.....	141
5.4.1. Les conditions de réalisation et d'exploitation de l'enquête par questionnaire .	142
5.4.2. Les conditions de réalisation et d'exploitation de l'enquête par entretien de recherche	145
5.5. Les caractéristiques de la population des enseignants-chercheurs questionnés et consultés .....	148
5.5.1. La sous-population des universitaires ayant répondu à l'enquête par questionnaire	148
5.5.1.1 Les caractéristiques sociobiographiques des universitaires .....	148
5.5.1.2 Les caractéristiques professionnelles des enseignants-chercheurs.....	149
5.5.1.3 Le tableau de synthèse des caractéristiques de l'échantillon « questionnaire » .....	152

5.5.2.	La sous-population des universitaires ayant participé à l'enquête par entretien	153
--------	---	-----

## TROISIÈME PARTIE L'ANALYSE DES DONNÉES EMPIRIQUES ET LES APPORTS DE LA RECHERCHE

### **Chapitre 6. Le traitement des données d'enquête et l'interprétation des résultats..... 157**

6.1.	Les trois modes de valorisation de la recherche en Sciences de l'éducation.....	158
------	---	-----

6.1.1.	La valorisation scientifique : des pratiques déclarées majeures mais diverses ..	159
--------	--	-----

6.1.1.1	Des points de vue sur la valorisation scientifique plus différenciés qu'il n'y paraît.	160
6.1.1.2	Les effets des spécialités et des ancrages disciplinaires sur les postures en matière de valorisation .....	161
6.1.1.3	Les caractéristiques des pratiques déclarées de valorisation scientifique .....	163
6.1.1.4	Le rôle des instances de valorisation scientifique .....	165
6.1.1.5	Les conséquences de l'exercice des responsabilités professionnelles sur les pratiques de valorisation scientifique .....	167
6.1.1.6	Les liens entre la valorisation scientifique, le statut professionnel et le développement des axes de recherche .....	169

6.1.2.	La valorisation pédagogique : de l'enrichissement des contenus de formation par la recherche à l'accompagnement des travaux des étudiants .....	170
--------	---	-----

6.1.2.1	Des liens recherche-formation variables selon le contexte universitaire .....	171
6.1.2.2	L'apport des travaux de recherche dans les parcours de formation universitaires ....	173
6.1.2.3	Des possibilités de valorisation pédagogique de la recherche qui s'étendent avec l'ancienneté professionnelle .....	174
6.1.2.4	Une valorisation pédagogique comparable pour les différents axes de recherche ....	176
6.1.2.5	Un investissement marqué dans les activités pédagogiques pour certains universitaires	177

6.1.3.	La valorisation sociale : de la vulgarisation aux interventions dans les associations et le monde politico-institutionnel .....	180
--------	---	-----

6.1.3.1	Des pratiques déclarées de valorisation sociale fréquentes.....	180
6.1.3.2	Des expertises internationales aux interventions locales.....	183
6.1.3.3	La contribution aux formations des personnels de l'Éducation Nationale, de la santé et du travail social.....	184
6.1.3.4	Des points de vue nuancés sur la valorisation sociale de la recherche.....	185
6.1.3.5	Des activités de valorisation sociale servies par une opinion favorable et des expériences en la matière.....	187
6.1.3.6	Des pratiques de valorisation sociale liées à l'expérience professionnelle universitaire	189

Synthèse 1: Les trois modes de valorisation.....	192
--	-----

6.1.4.	Les pratiques de valorisation et les visées professionnelles des universitaires..	193
6.1.4.1	L’articulation de visées professionnelles internes et externes au champ universitaire	193
6.1.4.2	Une contribution des modes de valorisation différenciée selon le statut professionnel	194
6.1.4.3	L’approche des pratiques combinées de valorisation au regard des perspectives professionnelles .....	196
6.1.4.3.1	La classe 1 : des opportunités de valorisation pédagogique et sociale.....	196
6.1.4.3.2	La classe 2 : des pratiques de valorisation essentiellement scientifique .....	199
6.1.4.3.3	La classe 3 : le croisement des pratiques de valorisation scientifique et pédagogique .....	201
6.1.4.3.4	La classe 4 : la combinaison des modes de valorisation sociale et scientifique..	204
6.1.4.3.5	La classe 5 : des pratiques de valorisation peu prononcées .....	206
6.1.5.	L’effet des démarches évaluatives sur l’importance attribuée à la valorisation scientifique .....	209
	Synthèse 2 : la valorisation et les visées professionnelles.....	213
6.2.	Les relations entre les pratiques déclarées de valorisation, l’évaluation de la valorisation et le développement professionnel universitaire .....	214
6.2.1.	Le groupe 1 : des travaux de recherche entre pragmatisme social et utilité pédagogique .....	214
6.2.1.1	Une valorisation au service du terrain et des étudiants .....	215
6.2.1.2	Une évaluation de la valorisation à l’aune d’une logique de compréhension et d’action	217
6.2.1.3	La figure de développement professionnel : des compétences pour intervenir dans le champ social .....	219
6.2.2.	Le groupe 2 : les exigences de la scientificité et la nécessité d’interagir avec les terrains d’enquête .....	224
6.2.2.1	La valorisation scientifique comme condition indispensable à l’existence d’une discipline	225
6.2.2.2	L’évaluation de la valorisation comme « structuration » de la communauté professionnelle.....	227
6.2.2.3	La figure de développement professionnel : des compétences pour investiguer et publier	230
6.2.3.	Le groupe 3 : l’amplification de la reconnaissance scientifique et sociale de la discipline et des universitaires.....	234
6.2.3.1	Une valorisation par les liens recherche-formation et les trois « lieux » scientifiques	235
6.2.3.2	L’évaluation : mieux articuler les modes de valorisation pour faire (re)connaître la discipline	237
6.2.3.3	La figure de développement professionnel : des compétences pour travailler collectivement et organiser la formation des doctorants .....	240

6.2.4.	Le groupe 4 : les pratiques de valorisation comme contribution à la formalisation des travaux de recherche .....	244
6.2.4.1	Des pratiques de valorisation hybrides contribuant à la production scientifique .....	244
6.2.4.2	Les effets des évaluations externes sur la régulation interne de la valorisation .....	247
6.2.4.3	La figure de développement professionnel : communiquer des travaux et s’engager dans la formation doctorale .....	250
6.2.5.	Le groupe 5 : la valorisation scientifique collective et les rapports aux champs professionnels .....	255
6.2.5.1	Des pratiques de valorisation collectives et la professionnalisation des formations .	255
6.2.5.2	L’évaluation : renforcer les interactions sciences-champs professionnels par la recherche commanditée .....	258
6.2.5.3	La figure de développement professionnel : des compétences pour se décentrer des enjeux subjectifs et produire un discours univoque .....	260
	Synthèse 3 : les liens entre la valorisation, l’évaluation et le développement professionnel.	265
<b>Chapitre 7. La synthèse des investigations empiriques et les perspectives de recherche...</b>		<b>266</b>
7.1.	Les trois modes de valorisation de la recherche en Sciences de l’éducation .....	267
7.2.	Les configurations de valorisation déclarée, d’évaluation des modes de valorisation et de figure de développement professionnel de référence .....	273
7.3.	Les enjeux heuristiques de la recherche sur la connaissance du métier d’enseignant-chercheur .....	281
7.4.	Vers une meilleure compréhension des interactions entre évaluation et développement professionnel à travers l’étude des pratiques de valorisation .....	287
<b>Bibliographie .....</b>		<b>293</b>
<b>Table des figures et des tableaux .....</b>		<b>310</b>
<b>Table des matières .....</b>		<b>313</b>

**Tome II : Annexes**

**Tome III : Corpus des entretiens de recherche**