Le recrutement, le déroulement de carrière et la formation des enseignants-chercheurs

RAPPORT N° 2015-073
SEPTEMBRE 2015

Rapport à madame la ministre de l'éducation nationale,
de l'enseignement supérieur et de la recherche

monsieur le secrétaire d'État chargé de l'enseignement
supérieur et de la recherche

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

igaenr
Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE,
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

———

Inspection générale de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche

Le recrutement, le déroulement de carrière et la formation des enseignants-chercheurs

Septembre 2015

Jocelyne COLLET-SASSERE

Christian BIGAUT
François PAQUIS
Damien VERHAEGHE

Inspecteurs généraux de l'administration de
l'éducation nationale et de la recherche

RÉSUMÉ

Les questions liées au recrutement, au déroulement de la carrière et à la formation des enseignants-chercheurs titulaires suscitent depuis plusieurs années, de nombreux débats et recommandations à la hauteur de l'importance de ces sujets pour les enseignants-chercheurs eux-mêmes, pour les établissements dont ils constituent le principal moteur de l'activité et une part substantielle de la masse salariale, ainsi que pour tous ceux qui participent au pilotage et à la gestion de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Les évolutions du contexte national (renforcement de l'autonomie des établissements, arrivée de nouveaux publics étudiants et de nouveaux dispositifs d'enseignement, développement de la recherche sur projets par appel d'offre…) et international (mondialisation de l'enseignement supérieur et surtout de la recherche) ont conduit, au cours des dernières années, à d'importantes modifications législatives et réglementaires et à de nombreuses initiatives des établissements pour gérer ces changements de façon dynamique.

Cependant, ces réformes n'apparaissent pas complètement abouties, et les impératifs d'un système mondialisé de plus en plus concurrentiel appellent de nouvelles évolutions pour permettre à davantage d'établissements français de s'inscrire plus largement dans le paysage universitaire international.

1. Le recrutement

En matière de recrutement, les trois sujets les plus importants concernent la procédure de qualification des enseignants-chercheurs par le Conseil national des universités (CNU), les pratiques de recrutement des établissements et la question de l'endo-recrutement.

La qualification des enseignants-chercheurs est devenue l'objet d'intenses débats et controverses. Ses partisans considèrent qu'elle constitue un filtre indispensable pour garantir la qualité et l'homogénéité au niveau national du recrutement des enseignants-chercheurs, et un rempart contre le localisme et le « copinage ». Ses détracteurs contestent la capacité du CNU à assurer une évaluation objective des candidats et critiquent en particulier le fonctionnement très hétérogène et empreint d'une trop grande rigidité disciplinaire des sections ainsi que le caractère inadapté au contexte de la mondialisation d'une procédure sans équivalent à l'étranger.

Le fonctionnement actuellement imparfait du processus de recrutement par les établissements et l'absence de consensus sur ce sujet très sensible, ne semblent pas permettre d'envisager très rapidement une modification radicale du dispositif d'ensemble du recrutement.

À plus long terme, le renforcement des conditions d'attribution du doctorat et des pratiques de recrutement pourraient limiter le besoin de recours à la qualification.

À court terme, le maintien du dispositif de qualification rend indispensable une série de changements dans le mode de fonctionnement du CNU.

Parallèlement, il convient d'étudier des possibilités d'extension des régimes dérogatoires actuels, notamment dans le cadre d'une expérimentation dans laquelle certains établissements seraient autorisés à organiser des concours selon une procédure *ad hoc* sans qualification préalable des candidats. L'instauration de ce dispositif expérimental, qui devra être encadré sur le plan juridique,

permettra à la fois de répondre aux demandes et aux besoins d'un certain nombre d'établissements sans remettre en cause les dispositions de droit commun, et d'évaluer au moyen d'expertises du Haut conseil d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (HCERES), sa pertinence et son intérêt.

Si la question de la qualification fait débat, celle de la nécessité d'une mise aux standards internationaux des pratiques de recrutement des établissements fait au contraire l'objet d'un large consensus.

La communauté universitaire considère effectivement de façon unanime que dans la majorité des cas, les modalités de recrutement ne permettent pas de s'assurer de la capacité des candidats à remplir toutes leurs missions, et qu'il est nécessaire de rendre les comités de sélection plus opérationnels et leur fonctionnement plus professionnel.

Or, les exemples de bonnes pratiques sont nombreux à l'étranger et même en France. Il s'agit donc d'encourager leur généralisation notamment par des incitations ministérielles et éventuellement, par la mise en place de dispositifs de certification des processus de recrutement.

Par ailleurs, si les initiatives d'amélioration en la matière relèvent des établissements, il revient au MENESR d'allonger le calendrier des opérations pour donner aux établissements le temps nécessaire à la réalisation d'entretiens de recrutement dignes de ce nom.

Alors que le localisme pris dans le sens de clientélisme est unanimement rejeté (au moins dans les discours), et qu'il y a consensus pour considérer qu'il faut encourager l'ouverture des établissements aux recrutements extérieurs et notamment de candidats étrangers, il apparaît que la question de l'endo-recrutement doit être appréhendée de façon nuancée (sans s'arrêter aux moyennes nationales qui recouvrent de fortes différences entre établissements), sans dogmatisme et en tenant compte de la diversité des situations des établissements.

Dans ces conditions, tout en poursuivant un objectif global d'accroissement de l'exo-recrutement, deux mesures sont préconisées.

D'une part, il est nécessaire d'affiner le suivi de l'endo-recrutement et sa définition pour distinguer les candidats ayant acquis la totalité de leur expérience dans l'établissement qui les recrute, de ceux qui bien qu'ayant soutenu leur thèse dans l'établissement, ont réalisé ailleurs des mobilités dans le cadre de post-doctorats.

D'autre part, il convient de mettre en œuvre la méthode établie par la DGRH pour fixer des cibles individuelles de baisse de l'endo-recrutement en fonction des situations particulières de chaque établissement. Cette méthode paraît en effet bien préférable à la fixation d'une norme unique.

2. Le déroulement de la carrière

Les travaux menés par le ministère et par les équipes de recherche avec lesquelles il a conventionné, à partir de suivis de cohortes, permettent d'enrichir la connaissance des parcours professionnels des enseignants-chercheurs et d'améliorer le pilotage de la gestion de ces personnels. Ils doivent donc être poursuivis et renforcés.

Si les premiers résultats de ces études montrent une grande variété de leurs trajectoires de carrière ainsi que des déterminants de ces dernières, les enseignants-chercheurs ont pour caractéristique commune un faible niveau de mobilité géographique et fonctionnelle alors que ces mobilités constituent un enrichissement pour ces personnels et pour le système universitaire.

La tutelle et les établissements ont mis en place une série de mesures volontaristes pour favoriser la mobilité des enseignants-chercheurs, dont il faudra faire le bilan. Celles-ci pourraient être encore renforcées par une plus forte prise en compte de la mobilité dans la progression de carrière sous forme de bonifications plus importantes que celles existant actuellement.

S'agissant des missions des enseignants-chercheurs, quelques éléments appellent l'attention et requièrent un traitement approprié.

Tout d'abord, l'ensemble de la communauté universitaire considère que sans remettre en cause la primauté du critère de la qualité de la recherche, que l'on retrouve au niveau international, il est nécessaire d'opérer un rééquilibrage des critères d'évaluation des enseignants-chercheurs au profit de l'enseignement et de l'investissement dans des missions d'intérêt général. La reconnaissance des tâches d'enseignement conditionne en effet l'implication des enseignants-chercheurs dans la transformation pédagogique désormais reconnue comme nécessaire.

Dans cette affaire, la volonté politique de la communauté universitaire, qui se manifeste déjà dans certains établissements, est primordiale. Mais le MENESR doit également intervenir pour promouvoir des recherches sur la définition d'outils d'évaluation objective des compétences pédagogiques des enseignants-chercheurs, et une réflexion sur de nouveaux modes de valorisation de la qualité pédagogique.

Deux autres sujets à la fois essentiels et délicats appellent une prise en charge volontariste.

Le premier est celui de la nécessaire adaptation des obligations de service aux étapes de la vie professionnelle.

La définition des obligations réglementaires de service n'est pas satisfaisante en dépit des assouplissements intervenus dans le cadre de la loi LRU (création de référentiels d'équivalences horaires et possibilité sous certaines conditions de modulation des obligations de service).

D'une part, il convient de procéder à une analyse des référentiels mis en place dans les établissements, leur utilisation posant aujourd'hui de nombreux problèmes.

D'autre part, il apparaît nécessaire de réexaminer le dispositif de modulation des obligations de service existant pour le rendre plus efficace. Le dispositif a eu un effet très positif en amenant de nombreux établissements à créer des systèmes de décharge d'heures d'enseignement au bénéfice des nouveaux maîtres de conférences qui peuvent ainsi se consacrer davantage à la recherche à une période de leur carrière particulièrement productive. Inversement, il ne fonctionne pas de manière équilibrée, les modulations à la baisse de l'horaire d'enseignement n'étant pas compensées par des modulations à la hausse prévues par la réglementation mais seulement sous réserve de l'accord des intéressés.

Plusieurs scénarios d'évolution sont envisageables, de plus ou moins grande ampleur à réglementation inchangée ou en modifiant les dispositions statutaires en matière d'obligations de

services pour apporter au système les assouplissements supplémentaires nécessaires. Ces scénarios devraient faire l'objet d'expérimentations.

Le second sujet est celui de l'évaluation des enseignants-chercheurs.

La suppression du dispositif d'évaluation introduit dans le statut des enseignants-chercheurs en 2009 mais non mis en œuvre, et son remplacement par un suivi de carrière, n'est pas satisfaisant.

La procédure d'évaluation dans le cadre d'un suivi de carrière dont l'intérêt ne paraît pas contestable doit maintenant sortir de la phase d'expérimentation au sein d'un petit nombre de sections du CNU, dans laquelle elle est encore cantonnée, pour être généralisée à toutes les sections. Mais il convient par ailleurs de revenir à la procédure de 2009 pour instaurer un second niveau d'évaluation plus approfondi et ayant un effet sur la carrière des enseignants-chercheurs dans l'esprit des évaluations que connaissent les autres fonctionnaires.

3. La formation

Bien que la question de la formation des enseignants-chercheurs ne soit pas complètement nouvelle – la création des centres d'initiation à l'enseignement supérieur (CIES) remonte à 1989 – celle-ci n'a longtemps constitué qu'une préoccupation très secondaire dans la communauté universitaire française. Pour un grand nombre d'enseignants-chercheurs, la formation « à la recherche par la recherche » pendant la période de préparation du doctorat paraissait très suffisante et la pédagogie était censée s'apprendre « sur le tas ».

La France est ainsi restée longtemps à l'écart des avancées réalisées à l'étranger (Europe du nord, Belgique, Suisse, États-Unis, Canada, Australie…) en matière de recherche pédagogique et d'accompagnement des enseignants-chercheurs.

Cependant, les évolutions du paysage de l'enseignement supérieur et de la recherche, ont fait apparaître des besoins nouveaux de formation des enseignants-chercheurs.

La diversification des publics étudiants en formation initiale et l'intérêt financier des établissements pour la formation continue, qui appellent des pratiques pédagogiques adaptées, ainsi que le développement des technologies numériques, ont accru le besoin de formation à la pédagogie. Dans le même temps, l'augmentation de la part du financement de la recherche par projets sur appels d'offre compétitifs, est venue élargir l'éventail des compétences attendues des chercheurs et renforcer leur besoin de formation (en management d'équipes, gestion de crédits…).

En même temps que l'accès à la formation initiale et continue, notamment à la pédagogie, était statutairement reconnu, de nombreux établissements ont mis en place des dispositifs de formation et d'accompagnement des enseignants-chercheurs.

Ces initiatives individuelles doivent être soutenues par des politiques volontaristes mettant l'accent sur une offre de formation aux moments clefs de la carrière que sont la préparation de la thèse dans le cadre des écoles doctorales et la période de stage des maîtres de conférences, durant laquelle la formation devrait notamment intervenir sous la forme d'un tutorat.

Sur le premier point, la mission préconise la réalisation d'un audit des formations réalisées au sein des écoles doctorales, et l'élaboration d'un référentiel des compétences à acquérir par les candidats à un concours de recrutement d'enseignant-chercheurs.

Sur le second point, elle recommande de généraliser les dispositifs de formation des nouveaux maîtres de conférences, et de les rendre obligatoires dans le cadre de la procédure de titularisation. Cela suppose la mise en œuvre du dispositif de modulation des obligations de service pour décharger ces stagiaires d'une partie de leur service d'enseignement.

Enfin, l'adhésion de la communauté universitaire à la généralisation de politiques de formation substantielles suppose que celle-ci accorde à l'activité d'enseignement une plus grande considération qui se traduise par un retour en matière de progression de carrière.

SOMMAIRE

Introduction 1

1. Un contexte statutaire et institutionnel marqué par de fortes spécificités 3

1.1. Une situation statutaire singulière 4

1.1.1. Les enseignants-chercheurs : des fonctionnaires qui bénéficient d'une grande indépendance 4

1.1.2. L'effet limité du renforcement de l'autonomie des établissements 11

1.1.3. De multiples niveaux d'intervention et de gestion 15

1.2. Une grande diversité de situations 16

1.2.1. Une grande variété de statuts d'établissements qui entrave la lisibilité du système français d'enseignement supérieur et de recherche et qui est susceptible de nuire à l'attractivité des talents 16

1.2.2. Une grande diversité de statuts des personnels d'enseignement et de recherche 17

1.3. Un encadrement législatif et règlementaire fort et mouvant 20

1.3.1. Une grande instabilité législative et réglementaire 20

1.3.2. Un besoin de simplification 21

2. Le recrutement 22

2.1. Une opération essentielle pour les établissements 22

2.2. Une relative stabilité des caractéristiques du recrutement des enseignants-chercheurs 24

2.2.1. Une prédominance de primo recrutements 25

2.2.2. Une majorité de recrutés étaient déjà en fonction dans des établissements d'enseignement supérieur et de recherche 27

2.2.3. Des caractéristiques démographiques qui évoluent lentement 29

2.3. Des modalités de recrutement qui doivent s'adapter aux logiques d'évolution de l'enseignement supérieur et de la recherche 32

2.3.1. Un dispositif de recrutement original fondé sur un partage des responsabilités entre une instance nationale et les établissements recruteurs 32

2.3.2. La qualification est devenue l'objet d'intenses débats et controverses 39

2.3.3. Plusieurs scénarios sont envisageables 45

2.4. Des progrès à conforter en matière d'ouverture extérieure des recrutements 58

2.4.1. Un consensus sur la nécessité de recrutements extérieurs 58

2.4.2. La question de l'endo-recrutement doit être appréhendée sans dogmatisme 60

2.4.3. Mais les politiques de recrutements de candidats « extérieurs » doivent être renforcées 64

3. Le déroulement de la carrière 68

3.1. Des logiques de carrière bien cadrées 68

3.1.1. Des parcours professionnels diversifiés 68

3.1.2. Une mobilité géographique et fonctionnelle peu développée 75

3.2. Une évolution du métier d'enseignant-chercheur incomplètement prise en compte 80

3.2.1. Une diversification des composantes du métier d'enseignant-chercheur 80

3.2.2. Vers une meilleure prise en compte de l'ensemble des activités dans la progression la carrière 83

3.2.3. Pour une meilleure adaptation de la gestion des obligations de service aux étapes de la vie professionnelle 89

3.3. Des régimes d'évaluation et d'accompagnement qui peinent à établir leurs contours 99

3.3.1. L'évaluation individuelle des enseignants-chercheurs : une situation dérogatoire 99

3.3.2. Une responsabilité partagée en matière d'évaluation 101

3.3.3. Une procédure de suivi de carrière à mener à son terme et à compléter 104

4. La formation des enseignants-chercheurs 108

4.1. Un élément longtemps négligé 108

4.1.1. Une préoccupation relativement secondaire jusqu'à une période récente 108

4.1.2. Un a priori négatif très répandu dans la culture universitaire 110

4.1.3. Des avancées plus précoces à l'étranger 112

4.2. Une prise de conscience progressive du besoin de formation des enseignants-chercheurs en France 114

4.2.1. Les évolutions du paysage de l'enseignement supérieur et de la recherche ont fait apparaitre des besoins nouveaux de formation des enseignants-chercheurs 114

4.2.2. La formation aux innovations pédagogiques : une opportunité pour les établissements de se différencier 117

4.2.3. La reconnaissance d'un besoin de formation 119

4.3. Des politiques volontaristes à orienter vers quelques actions prioritaires 123

4.3.1. Mettre l'accent sur l'offre de formation à des moments clés de la carrière 123

4.3.2. Optimiser l'action des différents niveaux d'intervention 126

4.3.3. Des freins à surmonter 128

Conclusion 130

Annexes 137

Introduction

Ce rapport s'inscrit dans le cadre des dispositions de l'article 74 de la loi relative à l'enseignement supérieur et à la recherche (loi ESR) du 22 juillet 2013[1].

Cet article dispose que :

> *« Dans un délai de deux ans suivant la promulgation de la présente loi, le gouvernement remet au parlement un rapport formulant des propositions en vue d'améliorer le recrutement, la formation et le déroulement de la carrière des enseignants-chercheurs. Ce rapport analyse les mesures mises en œuvre ou envisagées afin de renforcer la transparence des procédures de sélection des enseignants-chercheurs et de lutter contre le phénomène de localisme dans leur recrutement. »*

L'article 74 a été introduit dans le projet de loi ESR, en commission mixte paritaire, à la suite du retrait d'un amendement sénatorial supprimant la procédure de qualification des enseignants-chercheurs[2]. Le vote de l'amendement ayant suscité un vif émoi[3] chez les partisans du maintien de la qualification, une solution de compromis avait été retenue : l'amendement serait retiré et la réflexion sur le sujet serait poursuivie et donnerait lieu à un rapport.

Si la question de la qualification des enseignants-chercheurs est à l'origine de cet article, le périmètre de la commande a été élargi à l'ensemble des principaux éléments intéressant l'activité professionnelle de ces personnels : le recrutement dans ses diverses phases et modalités (incluant, notamment, la question du « localisme »), le déroulement de la carrière dans ses différents volets (mobilité, critères de promotions…) et la formation initiale et continue dont bénéficient les enseignants-chercheurs.

Ces sujets ne sont pas nouveaux et ils suscitent des débats et des recommandations depuis bien des années. Plusieurs rapports de parlementaires, d'autres personnalités qualifiées sollicitées par les ministres successifs chargés de l'enseignement supérieur et de la recherche (MENESR)[4], ou de la Cour des comptes[5], sans parler des nombreux rapports que l'Inspection générale de l'éducation nationale et de la recherche (IGAENR) a consacré à ces thématiques, ont progressivement enrichi la réflexion sur ces questions.

Les importantes modifications législatives et règlementaires intervenues au cours des dix dernières années dans l'enseignement supérieur et la recherche, notamment dans le cadre de la loi relative aux libertés et responsabilités des universités (LRU) de 2007[6] puis de la loi ESR de 2013, ont relancé la

[1] Loi n° 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche.

[2] Voir : http:/isabelleattard.eelv.fr/les-parlementaires-eelv-pour-la-suppression-de-la-qualif-mais-avec-une-refonte-des-recrutements.

[3] Cet émoi s'était manifesté par l'envoi au ministère d'une pétition réclamant le maintien de la procédure de qualification des enseignants-chercheurs, recueillant plusieurs milliers de signatures.

[4] On citera notamment les rapports, Quermonne (1981), Durry (1988), Quenet (1994), Fréville (2001), Esperet (2001), Belloc (2003), Schwartz (2008), Berger (2012) et Le Déaut (2013).

[5] Dont le rapport de juillet 2013 sur *La gestion des enseignants des universités en contexte d'autonomie : premiers constats*.

[6] Loi n° 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités.

réflexion. En effet, ces *« réformes tout azimut »* et cette « *avalanche de changements* »[7] ont non seulement eu des retombées directes sur la situation des enseignants-chercheurs mais elles ont également suscité, lors des débats préparatoires et parlementaires, des échanges approfondis et des propositions de nouvelles évolutions de leur statut sur le plus long terme.

L'intérêt souvent passionné porté à ces questions par la communauté universitaire et par tous ceux qui, directement ou indirectement, participent au pilotage et à la gestion de l'enseignement supérieur et de la recherche, est à la hauteur de l'importance de ces sujets pour les uns et pour les autres.

Pour les enseignants-chercheurs eux-mêmes, les questions liées au recrutement, au déroulement de la carrière et à la formation sont bien évidemment essentielles puisqu'elles déterminent le déroulement de leur vie professionnelle.

Pour les équipes de direction, les enseignants-chercheurs sont au cœur du fonctionnement des établissements. D'une part, ils constituent le principal moteur des activités d'enseignement et de recherche, et donc les déterminants essentiels de l'attractivité des établissements au niveau national et international. D'autre part, quantitativement, ils représentent la part la plus importante des ressources humaines des établissements d'enseignement supérieur et de recherche, en nombre de personnes – avec 56 384 personnes[8] en 2012-2013, les enseignants-chercheurs titulaires constituent 80,7 % des enseignants titulaires et 62 % de l'ensemble des enseignants – et en masse salariale : celle-ci représente près de la moitié (47 %) de la masse salariale de la totalité du personnel (enseignants, BIATSS[9] et ITRF[10], titulaires et contractuels) et 81,7 % de la masse salariale des enseignants titulaires des établissements d'enseignement supérieur.

Pour les autorités de tutelle, il s'agit de favoriser la mise en place des dispositions les plus appropriées en matière de recrutement, de déroulement de carrière et de formation des enseignants-chercheurs, notamment en intervenant sur la réglementation actuelle lorsqu'elle s'avère mal adaptée aux évolutions de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Ce rapport dont la préparation a été confiée à l'IGAENR, s'appuie sur les nombreux travaux consacrés à ces sujets ces dernières années, sur les données et études de la direction générale des ressources humaines (DGRH) et de la direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (DGESIP) du MENESR, sur des entretiens avec des personnalités représentant les principales institutions universitaires ou intervenant à titre personnel, ainsi qu'avec les équipes dirigeantes et des personnels[11] d'une quinzaine d'établissements d'enseignement et/ou de recherche[12], français et étrangers.

Le rapport est structuré autour de quatre parties. La première rappelle les spécificités du contexte statutaire et institutionnel propre aux enseignants-chercheurs en mettant l'accent sur les éléments

---

[7] Propos de Jean-Yves Le Déaut dans le rapport *Refonder l'université, dynamiser la recherche, mieux coopérer pour réussir* du 14 janvier 2013 ; p. 3 et 4.

[8] 49 015 enseignants-chercheurs de la filière universitaire (dont 33 007 maîtres de conférences et 15 171 professeurs des universités), 1 095 EC des corps spécifiques et 6 274 EC hospitalo-universitaires ; bilan social 2012-2013 ; DGRH ; MENESR.

[9] Personnels de bibliothèques, ingénieurs, administratifs, techniciens, de service social et de santé.

[10] Personnels ingénieurs, techniques de recherche et de formation.

[11] La mission a notamment systématiquement interrogé des jeunes maîtres de conférences dans les établissements visités.

[12] Dont la liste figure en annexe du présent rapport.

qui les distinguent des enseignants-chercheurs en fonctions dans des universités étrangères. Les trois autres sont dédiées à chacune des trois thématiques figurant à l'article 74 de la loi ESR : le recrutement, la carrière et la formation des enseignants-chercheurs.

Il convient d'apporter deux précisions.

La première concerne le périmètre de l'étude : alors que l'appellation d'enseignant-chercheur mentionnée à l'article 74 de la loi ESR recouvre des situations statutaires variées, ce rapport portera essentiellement sur les enseignants-chercheurs titulaires régis par le décret du 6 juin 1984[13]. Les enseignants-chercheurs hospitalo-universitaires, ceux bénéficiant de statuts dérogatoires dans certains grands établissements, et les enseignants-chercheurs non titulaires ne seront évoqués qu'à titre comparatif.

La seconde porte sur le champ de l'analyse, qui ne couvre pas les questions liées à la situation matérielle et notamment indiciaire et indemnitaire des enseignants-chercheurs.

La mission tient à remercier toutes les personnes qui lui ont accordé des entretiens dans les établissements, qui l'ont accueillie au MENESR et dans les différentes institutions concernées ainsi qu'à titre personnel. Elle remercie tout particulièrement le service des personnels enseignants de l'enseignement supérieur et de la recherche de la DGRH du MENESR, qui a répondu à ses nombreuses sollicitations, ainsi que le département d'analyse financière des établissements de la DGESIP et le professeur Menger du Collège de France et son équipe, pour les travaux qu'ils ont spécifiquement réalisés à sa demande dans le cadre de ce rapport.

1. Un contexte statutaire et institutionnel marqué par de fortes spécificités

À l'heure de la mondialisation de l'enseignement supérieur et de la recherche, il est logique d'assortir toute étude de la situation des enseignants-chercheurs, d'analyses comparatives des pratiques françaises par rapport à celles des pays dotés de dispositifs universitaires développés.

Pour autant, il faut se garder de céder à la facilité de la simplification en considérant qu'il existe un système français d'une part, et un autre modèle étranger unique d'autre part, qu'il serait éventuellement pertinent de chercher à reproduire de façon uniforme. En fait, comme l'ont bien montré des études de sociologie universitaire[14], le mouvement de mondialisation de l'enseignement supérieur n'exclut pas une très grande diversité des réglementations et des procédures, liée à l'histoire et au contexte de chaque État.

Il n'en reste pas moins que le système français de gestion des enseignants-chercheurs présente de nombreuses spécificités et que celles-ci s'expliquent largement par la situation statutaire originale de ces fonctionnaires, par la complexité de l'organisation du système universitaire français ainsi que par la tradition de centralisation et de forte règlementation de nos institutions.

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

[14] Voir Christine Musselin : *Le marché des universitaires : France, Allemagne, États-Unis*, Paris, presses de Sciences-Po 2005, ainsi que l'article de Marc Romainville à propos de cet ouvrage dans la revue française de pédagogie, 154, 2006 (215-217).

1.1. Une situation statutaire singulière

1.1.1. Les enseignants-chercheurs : des fonctionnaires qui bénéficient d'une grande indépendance

- **Des fonctionnaires d'État**

Les enseignants-chercheurs constituent deux corps, les maîtres de conférences (MCF) et les professeurs des universités (PR), relevant du statut général de la fonction publique[15] : leur recrutement ainsi que leurs systèmes de rémunération et de progression de carrière sont régis par des dispositions nationales. Ils bénéficient de garanties liées à leur statut de fonctionnaire, dont le recrutement par concours et l'assurance de l'emploi à vie. Ils sont nommés par arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur pour les MCF et par décret du Président de la république pour les PR.

La France n'est pas le seul pays où les universitaires ont un statut de fonctionnaire. C'est notamment le cas de plusieurs pays de l'Europe du sud (Espagne, Grèce, Italie), de la Turquie ainsi que de l'Allemagne pour les seuls professeurs. Mais, à échelle mondiale, cette situation ne concerne qu'une minorité d'universitaires et elle est en voie de régression. Plusieurs États ont, en effet, mis en extinction le statut de fonctionnaire de leurs enseignants-chercheurs. Parmi ces derniers, on trouve des pays issus de l'ex URSS (la Russie, la Lettonie et l'Estonie), la Slovénie, la Chine, et plus près de nous, la République tchèque, l'Autriche et la Suisse.

Au niveau international, la tendance est à la reconnaissance aux universités d'une liberté de recrutement qui les conduit à privilégier les formules contractuelles à durée déterminée (CDD), celles-ci pouvant cependant parfois aboutir à l'obtention de contrats à durée indéterminée (CDI)[16].

Dans de nombreux États, une partie des enseignants-chercheurs bénéficie ainsi d'un dispositif proche de l'emploi à vie, la « *tenure* », à laquelle ils peuvent accéder après une période probatoire de plusieurs années : le *« tenure track* ».

[15] Ils relèvent du Titre I : Loi n° 83-634 du 13 juillet 1983 portant droits et obligations des fonctionnaires (loi Le Pors), et du Titre II : loi n° 84-16 du 11 janvier 1984 portant dispositions statutaires relative à la fonction publique de l'État.

[16] *European university association* http://www.university-autonomy.eu/dimensions/staffing/ Carrières et « *tenure track* » dans les universités de la LERU : un modèle pour des carrières attractives-LERU, advice paper No 17-sept 2014 League of *European research universities* : http://www.leru.org/files/publications/LERU AP17 tenure track final.pdf Eurydice - La gouvernance de l'enseignement supérieur en Europe. Politiques, structures, financements et personnels académiques - DG Éducation et cultures. Commission européenne. Voir, chapitre 5 - Le personnel académique des établissements supérieur.

Le système de la « *tenure* » et du « *tenure track* »

La « *tenure* »[17] désigne un dispositif de CDI qui offre la quasi garantie d'un emploi à vie. Les professeurs qui ont accédé à la tenure (« *tenured »)* peuvent être assimilés à des titulaires[18].

L'accession à la « *tenure »* intervient à l'issue d'une période probatoire de pré-titularisation conditionnelle, sous la forme d'un parcours ou chemin d'accès à la « *tenure* », le « *tenure track »* dans le cadre d'un CDD de trois à cinq ans en général, parfois renouvelable.
L'accès à la « *tenure* » n'est pas automatique. Il dépend de l'évaluation de l'activité de l'enseignant-chercheur, faite par les pairs à diverses étapes du parcours. Mais, dans les faits, l'établissement concerné anticipe le recrutement de l'enseignant-chercheur en « *tenure track* » en prévoyant pour celui-ci un poste d'enseignant permanent. Par ailleurs, des dispositifs d'accompagnement et de formation permettent de « rattraper » des enseignants-chercheurs qui auraient eu des évaluations négatives.

Le dispositif du « *tenure track* » ayant pour objet de tester les capacités des futurs professeurs en titre, mais également d'attirer de jeunes chercheurs brillants, le contrat de « *tenure track* » est souvent associé à un « paquet » (*package*) comprenant, outre la rémunération de l'enseignant-chercheur, un financement pour sa recherche. Selon l'Académie des sciences, « *le package proposé à un jeune dans les instituts les plus compétitifs, consiste en un bon salaire, un espace de travail pour cinq à six personnes avec les crédits correspondants, un salaire pour un ingénieur, deux post-docs et deux thésards* ».[19]

À côté des enseignants-chercheurs « *tenured* », et des enseignants-chercheurs en *« tenure track* », il existe généralement une troisième catégorie d'enseignants, également recrutés en CDD, qui n'ont pas vocation à accéder à la « *tenure* ».

Ce système s'est d'abord développé dans les universités publiques et privées de l'Amérique anglo-saxonne (États-Unis, Canada anglophone) et du Québec.

Aux États-Unis[20], les professeurs « *tenured* » ont une stabilité d'emploi comparable à celle des enseignants-chercheurs en France. On n'y connaît pas précisément les parts respectives d'enseignants « *tenured* », en « *tenure track* » et hors système de la *« tenure*», celles-ci variant fortement d'une université à l'autre. À titre d'exemple, à l'université de Californie (comprenant les dix campus incluant en particulier Berkeley et l'université de Californie à los Angeles (UCLA)), la moitié des enseignants sont « tenured ». Cependant, il semble que depuis la crise financière de 2008, les universités privées restreignent le nombre des postes permanents destinés au « *tenure track* ».

[17] Ce terme anglais n'est pas traduit ici n'ayant pas d'équivalent français.

[18] Le statut de « *tenured* » n'est cependant pas complètement assimilable à celui des enseignants-chercheurs fonctionnaires français. Ainsi, aux États-Unis, les professeurs « *tenured* » qui quittent l'université pour des mobilités, par exemple dans le secteur industriel, ne sont pas assurés de pouvoir retrouver leur poste académique à leur retour.

[19] *Remarques et propositions sur les structures de la recherche publique en France* - rapport de l'académie des sciences - septembre 2012.

[20] Serge Hagège et Christine Bénard : *Le statut des enseignants-chercheurs aux États-Unis*, ambassade de France aux États-Unis ; mission pour la science et la technologie ; avril 2014

Le dispositif, progressivement adopté par un grand nombre d'universités européennes et asiatiques avec plus ou moins de variantes et de façon plus ou moins généralisée, semble aujourd'hui s'être imposé au niveau international y compris européen, notamment dans les universités membres de la ligue des universités de recherche européennes[21] (LERU).

Les universités membres de la LERU en Allemagne, Belgique, Finlande, Italie, Suède, Suisse et aux Pays-Bas ont toutes mis en place des dispositifs de « *tenure track* » au cours des années 2000 à 2010. La France, l'Espagne et le Royaume-Uni qui dispose d'une procédure contractuelle « maison » de probation (« *probation on the job* ») qui le satisfait, sont les seuls pays ayant des universités adhérentes de la Ligue à n'avoir pas du tout recours au dispositif[22].

En Asie, la Chine et l'Inde pratiquent également le système du « *tenure track ».*

En France, de plus en plus de voix se font entendre pour recommander un recours ciblé à ce dispositif, le recrutement « à l'essai » étant considéré comme le meilleur moyen de tester les compétences et la sociabilité des candidats, contrepartie logique de la possibilité d'accéder au régime très protecteur du statut de fonctionnaire sans restriction de durée.

L'Académie des sciences le préconise, en particulier pour le recrutement des plus brillants jeunes chercheurs dans un contexte concurrentiel : « *Il est évident qu'il faut instaurer un parcours "tenure track" avec un "package"… et prendre la décision de stabilisation au bout de cinq ans*. »[23] .

Le recours à des enseignants-chercheurs contractuels pourrait également être envisagé comme une variable d'ajustement dans un système universitaire appelé à évoluer dans ses formations et ses domaines de recherche sachant qu'aujourd'hui la fermeture d'une formation laissant des enseignants-chercheurs sans charge d'enseignement crée un désajustement des moyens aux besoins, qui dans certains établissements ne se règle réellement qu'au moment du départ en retraite des enseignants concernés. En effet, s'il existe bien des instruments juridiques mobilisables[24] pour traiter un potentiel d'enseignement statutaire trop important par rapport à la carte des formations, ces derniers sont généralement soumis à l'accord des enseignants-chercheurs, et sont en réalité très peu mis en œuvre.

La mission, constate d'ailleurs dans de nombreux établissements français le développement d'une pratique de recrutement finalement assez proche du « *tenure track* » (cf. 1.1.2).

Dans certains établissements étrangers, l'emploi à vie statutaire reste cependant exceptionnel. Ainsi, à l'université de Genève, le dispositif de la « *tenure* » ne s'applique qu'aux professeurs associés financés sur ressources propres, soit à une petite partie des enseignants-chercheurs. Dans cette université, depuis les années 1970, les professeurs ordinaires (le niveau le plus élevé) et la plus grande partie des professeurs associés, ne sont recrutés qu'en CDD, par un premier contrat de quatre ans puis par contrats successifs de sept ans.

---

[21] League of European research universities.

[22] *Tenure ad tenure track at LEUR universities : models for attractive research in Europe* - LEUR advice paper n° 17 septembre 2014, voir p. 11.

[23] Rapport de l'Académie des sciences déjà cité ; p. 38.

[24] La réglementation prévoit que les enseignants-chercheurs puissent accomplir une partie de leur service d'enseignement statutaire dans un autre établissement ou dans une discipline connexe.

- … **qui bénéficient de garanties d'indépendance étendues**

Conformément aux dispositions du code de l'éducation[25] :

> *« Les enseignants-chercheurs, les enseignants et les chercheurs jouissent d'une pleine indépendance et d'une entière liberté d'expression dans l'exercice de leurs fonctions d'enseignement et de leurs activités de recherche, sous les réserves que leur imposent, conformément aux traditions universitaires et aux dispositions du présent code, les principes de tolérance et d'objectivité ».*

Cette situation a été consacrée par la décision du 20 janvier 1984 du Conseil constitutionnel[26] qui a érigé l'indépendance des professeurs des universités en un principe fondamental des lois de la République, d'abord applicable aux seuls professeurs, puis étendu aux maîtres de conférences en 1993[27].

Cette garantie d'indépendance emporte plusieurs conséquences sur la gestion des corps et des carrières des enseignants-chercheurs. Elle complique notamment l'exercice d'un pouvoir hiérarchique direct sur ces personnels. Ainsi, les enseignants-chercheurs ne sont pas soumis à des inspections comme c'est le cas pour les enseignants du second degré.

- **et de dérogations aux règles de la fonction publique…**

Les dispositions législatives et réglementaires relatives aux enseignants-chercheurs, et notamment le décret du 6 juin 1984[28], prévoient un ensemble de dérogations aux règles de la fonction publique, leur permettant de profiter de dispositions particulièrement favorables.

Ainsi, par exemple, ils bénéficient :

- d'un régime de positions spécifiques (délégation, CRCT[29] en particulier) ;
- de modalités d'accès aux corps largement dérogatoires (notamment sur tous les dispositifs des concours « internes ») ;
- d'un régime d'inamovibilité particulier, grâce auquel ils ne peuvent être mutés que sur leur demande[30] ;
- de la possibilité du maintien en activité en surnombre[31], ainsi que de l'éméritat[32] qui jusqu'alors réservé aux PR, vient d'être étendu aux MCF par le décret du 2 septembre 2014 ;

[25] Article L. 952-2 du code de l'éducation.

[26] Décision n° 83-165 DC du 20 janvier 1984 ; loi relative à l'enseignement supérieur Rec. Const. 30 GDCC, 15 ed. 2009, n° 27.

[27] Décision n° 93-322 DC du 28 juillet 1993 ; loi relative aux établissements publics à caractère scientifique culturel et professionnel.

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

[29] Congé de recherche et de conversion thématique.

[30] Article 1 du décret du 6 juin 1984 déjà cité.

[31] Article L. 952-10 du code de l'éducation. Le surnombre est le maintien en activité « en surnombre » au-delà de la limite d'âge pour une durée de trois ans. Il permet au bénéficiaire de rester en activité et de bénéficier de la rémunération afférente à son dernier classement indiciaire.

- de règles de cumul dérogatoires qui leur donnent, notamment, la possibilité de devenir parlementaire[33] sans cesser leurs fonctions ou d'exercer une profession libérale en lien avec leur enseignement.

Ils ne sont pas non plus gérés par une commission administrative paritaire ministérielle à l'instar des autres corps de la fonction publique. C'est une instance spécifique, le Conseil national des universités (CNU), qui « *exerce notamment les compétences dévolues aux commissions administratives paritaires par la loi du 11 janvier 1984*[34] ».

Surtout, les enseignants-chercheurs sont essentiellement soumis au seul jugement de leurs pairs et en particulier des pairs de la même discipline.

Ce sont les pairs qui interviennent en matière de recrutement et d'attribution des promotions, des primes les plus importantes ou des congés de recherche et de conversion thématique, conformément aux dispositions du 2ème alinéa de l'article L. 952-6 du code de l'éducation, qui dispose :

> *« L'examen des questions individuelles relatives au recrutement, à l'affectation et à la carrière de ces personnels relève, dans chacun des organes compétents, des seuls représentants des enseignants-chercheurs et personnels assimilés d'un rang au moins égal à celui postulé par l'intéressé s'il s'agit de son recrutement et d'un rang au moins égal à celui détenu par l'intéressé s'il s'agit de son affectation ou du déroulement de sa carrière. »*

Ainsi, comme le soulignait le sénateur Yves Fréville[35], le recrutement des enseignants-chercheurs « *s'apparente par ses modalités à une cooptation* » plus qu'à un concours classique de la fonction publique.

Il ressort de ces différents éléments que « *les enseignants-chercheurs constituent une profession à part, plus proche par certains aspects des professions libérales que des corps classiques de fonctionnaires de la fonction publique française* ».[36]

- **Ils sont représentés par le Conseil national des universités (CNU)**

Le CNU, représentant des corps universitaires, est chargé de prérogatives importantes en matière de recrutement et de gestion de la carrière des enseignants-chercheurs.

---

[32] L'éméritat est un titre honorifique accordé à des enseignants-chercheurs admis à faire valoir leur droit à la retraite. Décerné en considération des travaux et des services rendus, ce titre permet également à son bénéficiaire de continuer à exercer quelques activités universitaires ou scientifiques, en particulier pour ce qui concerne l'encadrement de doctorants.

[33] Ces règles codifiées à l'article LO 142 du code électoral, remontent à la loi du 15 mars 1845 et reposent sur l'idée que « *ces professeurs, ne devant leur nomination qu'à eux-mêmes, échappent à toute suspicion dans la mission de contrôle qu'ils sont appelés à exercer en tant que députés sur les actes du gouvernement* » selon l'avis du Conseil d'État du 31 octobre 1893.

[34] Article 1 du décret n° 92-70 du 16 janvier 1992 relatif au Conseil national des universités.

[35] Rapport d'information fait au nom du comité d'évaluation des politiques publiques et de la commission des finances, du contrôle budgétaire et des comptes économiques de la Nation, sur la politique de recrutement et la gestion des universitaires et des chercheurs « Des universitaires mieux évalués, des universités plus responsables - Sénat, n° 54 (2001-2002) par Yves Fréville.

[36] rapport IGAENR n° 2013-089 - *Des effets de la loi LRU sur les processus de recrutement des enseignants-chercheurs* - novembre 2013, p. 3.

Le conseil national des universités

1. Historique

Le CNU est une instance nationale qui existe sous des appellations et des formes variées depuis le XIX^{ème} siècle.

Se sont ainsi succédés dans une relative continuité, la section permanente du conseil de l'instruction publique en 1850, le comité consultatif des universités en 1945, le conseil supérieur des corps universitaires en 1979, le conseil supérieur des universités en 1983 et le conseil national des universités depuis 1992[37].

Le CNU est actuellement régi par les dispositions du décret n° 92-70 du 16 janvier 1992, qui a fait l'objet de plusieurs modifications (en 1995, 1997, 2008 et 2009).

2. Organisation

Le CNU comprend 1 740 membres titulaires (2 500 avec les membres des sections du CNU santé) et un nombre égal de membres suppléants[38].

Il est organisé en « groupes de sections » et en autant de sections qu'il y a de disciplines académiques reconnues, celles-ci comportant éventuellement des sous- sections.

La liste des groupes, sections et sous-sections est fixée par arrêté du ministre en charge de l'enseignement supérieur. Il y a actuellement, douze groupes et cinquante-deux sections[39] (hors CNU santé).

Chaque section est composée de deux collèges où siègent en nombre égal des PR et des MCF. La taille des sections varie selon les disciplines de douze à quarante-huit membres. Chaque section comprend un bureau constitué d'un président PR, ainsi que de deux vice-présidents (un PR et un MCF) et un assesseur MCF, ou de trois assesseurs (un PR et deux MCF) si le nombre de membres de la section est supérieur à trente-six.

La commission permanente du CNU (CP-CNU), créée en 2009, regroupe les membres titulaires des bureaux des sections, soit 228 membres qui élisent en leur sein un président. Elle est chargée de coordonner le travail des sections et de veiller à ce que les critères et les procédures mises en œuvre prennent en compte la diversité des activités des enseignants-chercheurs et celle des champs disciplinaires.

Les membres titulaires bénéficient d'une décharge et perçoivent une indemnité fonctionnelle annuelle de 1 000 € ; les membres titulaires et suppléants perçoivent une indemnité d'activité (27 € par dossier de qualification et 200 € par jour d'examen des dossiers d'évaluation).

3. Mode de désignation des membres

Chaque collège comprend deux tiers de membres élus et un tiers de membres nommés par le ministre chargé de l'enseignement supérieur.

L'élection se déroule au scrutin de liste sans panachage, à la représentation proportionnelle au plus fort reste.

[37] Le CNU pour les disciplines médicales, odontologiques et pharmaceutiques date de 1987.

[38] Il faut y ajouter 24 membres pour les deux sections de théologie et 54 membres pour les trois sections de pharmacie.

[39] Site officiel du CNU ; il faut ajouter à ce nombre deux sections de théologie et trois sections de pharmacie.

La nomination de membres par le ministre a pour objet de concourir à « *assurer la représentation équilibrée de la diversité du champ disciplinaire concerné des établissements d'affectation des enseignants-chercheurs en relevant et de la répartition entre les femmes et les hommes qui la composent* [40] »

4. Le rôle du CNU

Le CNU intervient lors des principales étapes de la carrière des EC. Il est chargé :
– de l'attribution de la qualification aux fonctions universitaires (ou du retrait[41]de celle-ci) ;
– de l'attribution de la moitié des mesures d'avancement de grade au choix ;
– de l'attribution d'un contingent de CRCT ;
– de l'expertise des demandes de primes d'encadrement doctoral et de recherche lorsque les établissements en font la demande ;
– du suivi de carrière des enseignants-chercheurs.

Le CNU est une spécificité française que l'on ne retrouve qu'en Italie (sous une forme un peu éloignée avec un pouvoir de contrôle *a posteriori*), certains de ses détracteurs le considérant même comme « *une aberration française*[42] ».

Présenté par la CP-CNU[43] comme la « *garantie de l'indépendance des enseignants-chercheurs et des libertés académiques* », et effectivement reconnu comme tel par une partie de la communauté universitaire, le CNU fait cependant l'objet de critiques d'origines diverses, émanant y compris de certains de ses membres ou anciens membres, et mentionnées de façon récurrente dans les rapports successifs consacrés aux enseignants-chercheurs.

La légitimité de ses membres est fréquemment contestée, pour ce qui concerne les membres élus aux motifs d'un taux d'abstention élevé à l'élection[44] et du mode de scrutin qui favorise le « scrutin syndical »[45] et le risque de conditionnement idéologique, et pour ce qui concerne les membres nommés, en raison du soupçon du caractère politique de ces nominations qui, de plus, dans le cas fréquent d'élections à la majorité relative, peuvent conduire à des renversements de majorité au sein des sections.

Sont également dénoncées l'insuffisante qualité scientifique de certains membres qui n'ont pas été élus ou nommés sur un critère de compétence et qui, pourtant, sont chargés d'évaluer leurs collègues et amenés « *à rapporter sur des dossiers qu'ils connaissent mal* »[46], ainsi que des affaires de manquements à l'éthique[47] et à la déontologie[48], qui entachent la crédibilité de l'instance.

[40] Articles 3 et 6 du décret CNU.

[41] Il peut y avoir retrait de la qualification d'un enseignant-chercheur pour fraude ou plagiat (voir rapport 2007 du CNU ; section de droit public III. Procédure de retrait de qualification – p. 18 et 19).

[42] François Garçon, maître de conférences à l'université Paris 1 ; revue « Enquête et débat », 16 octobre 2014.

[43] Rapport, bureau de la CP-CNU, *Le rôle du CNU dans le recrutement des enseignants-chercheurs* du 24 janvier 2015, P.5.

[44] Le taux de participation à l'élection des membres du CNU a été de 47,3 % en 2007 et de 50,1 % en 2011. Ces taux sont cependant plus élevés que ceux d'autres scrutins dans le monde l'enseignement supérieur et notamment ceux des élections aux comités techniques : les taux de participation au CTU et au CTMESR étaient respectivement de 25,5 % et de 34,5 % en 2014.

[45] En 2011, 56 % des élus du collège A et 63 % de ceux du collège B appartenaient à des listes syndicales.

[46] Daniel Mortier, *La réforme du CNU* in Claire-Akido Brisset, L'université et la recherche en colère - Éditions du Croquant, 2009.

[47] Communiqué AFS/ASES 24 janvier 2011 : condamnation pour plagiat d'un membre du CNU (Association des sociologues enseignants-E-S du supérieur).

Les critiques portent également sur la nature disciplinaire du CNU, qui va de pair avec une autre particularité française que constitue l'organisation de notre dispositif d'enseignement supérieur en établissements faiblement pluridisciplinaires (malgré leur appellation), que le processus de fusion d'établissements vient cependant progressivement atténuer.[49]

Une autre critique de fond tient au fait que le CNU ne travaille que sur dossiers, notamment sans auditionner les candidats.

Au-delà de ces critiques sur tel ou tel point, c'est l'existence même de l'institution qui est remise en cause par ceux qui estiment que le CNU constitue une entrave à l'ouverture du système universitaire français sur des modes de développement qui se sont imposés au niveau international. Le CNU resterait ainsi « *une singularité française, alors que l'une des finalités des réformes en cours depuis quelques années dans l'enseignement supérieur et la recherche était l'harmonisation internationale* ».[50]

La pérennisation du CNU reste cependant défendue par une partie des enseignants-chercheurs très attachés au caractère national de leur statut et satisfaits de pouvoir compter sur l'institution pour faire contrepoids au pouvoir politique central et à celui des présidents d'université.

Cela explique qu'alors que la question de la pertinence du maintien du CNU avait été posée lors de la préparation de la loi LRU, le choix a été fait de maintenir l'institution à laquelle a été confiée en 2009, une mission d'évaluation des enseignants-chercheurs, et d'augmenter ses moyens de fonctionnement.

À court terme, il reste au CNU à faire la preuve de sa capacité à se réformer pour corriger les dérives mentionnées ci-dessus. À plus long terme, il convient de s'interroger sur la plus-value de l'institution au regard du risque que son maintien ne conduise notre système d'enseignement supérieur et de recherche à rester en marge du mouvement d'internationalisation qui connaît actuellement une accélération marquée.

1.1.2. L'effet limité du renforcement de l'autonomie des établissements

- **La loi LRU n'a pas remis en cause le partage des pouvoirs entre l'organe dirigeant de l'établissement et les instances nationales**

La loi LRU de 2007, tout en étendant le champ de l'autonomie des établissements d'enseignement supérieur, en particulier en matière de gestion de leur masse salariale, n'a pas pour autant remis en cause les grands principes présidant au recrutement et au déroulement de la carrière des enseignants-chercheurs. Ces derniers sont toujours des fonctionnaires rémunérés sur des crédits d'État et « *le recrutement et la carrière des enseignants-chercheurs restent inscrits dans un cadre commun, garant du caractère national du corps et réduisant d'autant les pouvoirs des établissements*[51]».

---

[48] Des pratiques d'auto promotion de membres du CNU permises dans certaines sections (et interdites dans d'autres) ont fait scandale dans un passé proche.

[49] Cette situation à contrecourant du modèle international et des axes de développement de la recherche au niveau mondial, de plus en plus fondée sur l'interdisciplinarité ou la transdisciplinarité, est cependant en voie de diminution avec le processus des fusions d'établissements.

[50] Antoine Compagnon, *Examen de rattrapage*, Le Débat, septembre-octobre 2009, n° 156, p. 174.

[51] Rapport de l'IGAENR de novembre 2013 déjà cité.

D'une part, le mouvement de déconcentration accéléré des actes de gestion, qui a transféré aux présidents l'essentiel des décisions individuelles relatives à la carrière, bien qu'ayant une portée symbolique non négligeable, n'a pas eu d'effet réel sur la gestion des enseignants-chercheurs ; il a simplement modifié le niveau de l'autorité signataire des décisions administratives. D'autre part, le CNU, a conservé ses prérogatives.

L'autonomie des établissements qui les recrutent et dans lesquels les enseignants-chercheurs exercent leurs fonctions, continue à être limitée, en particulier si l'on compare la situation des établissements français à celle de la plus grande partie des établissements étrangers. Un rapport de l'association des universités européennes place ainsi la France à l'avant-dernier rang (devant la Grèce) sur vingt-huit pays pour ce qui concerne l'autonomie universitaire en matière de gestion du personnel[52].

- **Les évolutions ultérieures ont conduit à un rééquilibrage au profit des enseignants-chercheurs**

Le processus de recrutement prévu par le décret du 10 avril 2008[53] pris sur le fondement de la loi LRU, donnait la prééminence à l'établissement en matière de recrutement : l'instance représentative de la discipline (le comité de sélection) ne formulait qu'un avis sur les candidatures, la fonction de jury étant exercée par l'organe représentant l'établissement (le conseil d'administration), et le président disposant d'un droit de véto sur les recrutements.

Or, l'intervention du Conseil constitutionnel et la jurisprudence du Conseil d'État ont conduit à remettre en cause le partage des compétences en matière de recrutement, prévu par la loi.

En considérant que *« le principe d'indépendance des enseignants-chercheurs s'oppose à ce que le président de l'université fonde son appréciation sur des motifs étrangers à l'administration de l'université et, en particulier, sur la qualification scientifique des candidats retenus à l'issue de la procédure de sélection* »[54], le Conseil constitutionnel a restreint le champ du droit de véto du président.

En s'appuyant sur cette décision, le Conseil d'État, dans une jurisprudence constante[55], a rappelé que seuls les comités de sélection ont la qualité de jury et qu'il incombe au conseil d'administration (aujourd'hui au conseil académique) d'apprécier l'adéquation des candidatures à la stratégie de l'établissement, sans remettre en cause l'appréciation des mérites scientifiques des candidats retenus par le comité de sélection.

[52] *University autonomy in Europe, The scorecard*, dact, 2009, Bruxelles, p. 38 et *European University Association* - Étude de 2010 sur le degré d'autonomie des universités dans 29 pays - University Autonomy in Europe http://university-autonomy.eu/ voir aussi la note 6/9 du 4 octobre 2013 de Terra Nova sur *l'autonomie des universités: il faut passer aux travaux pratiques* recommandant d'approfondir le mouvement vers l'autonomie www.tnova.fr. On notera cependant que les universités sont maintenant libres de fixer le niveau et la coloration de leurs emplois.

[53] Décret n° 2008-333 du 10 avril 2008 relatif aux comités de sélection des enseignants-chercheurs.

[54] Décision du Conseil constitutionnel du 6 août 2010, Combacau et autres, n° 2010-20/21 QPC (JO du 7 août 2010 p. 14 615 et AJDA 2010 p. 1 557 et AJDA 2011 p. 1 791 et LIJ n° 148, octobre 2010 p. 25-28).

[55] Cf. notamment, décision SNESUP-FSU et autres du 15 décembre 2010.

De même, alors que le président dispose désormais d'un pouvoir de proposition des membres des comités de sélection, le Conseil constitutionnel a rappelé[56] que :

> *« Le président ne dispose que d'un pouvoir de proposition ; qu'il doit tenir compte, dans ces propositions, du rang et des compétences des personnes et respecter un équilibre entre les enseignants de l'université et ceux qui exercent leurs fonctions dans d'autres universités ; qu'ainsi, son pouvoir de proposition est strictement encadré par la loi ; que la nomination des membres des comités de sélection ressortit à la seule compétence du conseil d'administration ».*

La loi du 22 juillet 2013 puis le décret du 2 septembre 2014[57] ont tiré les conséquences de cette jurisprudence en consacrant les prérogatives des comités de sélection au détriment des instances de direction de l'établissement.

Inversement, on ne peut pas vraiment parler de rééquilibrage pour ce qui concerne l'intervention des présidents d'université en matière d'obligations de service des enseignants-chercheurs, bien au contraire.

Le décret du 23 avril 2009, qui avait introduit dans le statut des enseignants-chercheurs le dispositif de la modulation de service (cf. troisième partie), encadrait déjà le pouvoir des présidents en prévoyant explicitement que cette modulation ne pouvait être mise en place qu'avec l'accord de l'intéressé. Les dispositions du décret du 2 septembre 2014, qui réaffirment le caractère facultatif de la modulation dont l'instauration est conditionnée à l'accord écrit de l'enseignant-chercheur concerné, ont donc une portée plus symbolique que juridique et témoignent d'une volonté d'apaisement du MENESR.

L'attachement des représentants des enseignants-chercheurs à cette confirmation atteste de la réticence d'une partie des enseignants-chercheurs[58] à reconnaître les présidents d'université comme leurs employeurs.

- **Mais des souplesses nouvelles ont été introduites**

La loi LRU a introduit un article L. 954-3 dans le code de l'éducation, qui prévoit que les présidents des établissements ayant accédé aux responsabilités et compétences élargies (RCE) peuvent recruter, en CDI ou en CDD, des agents contractuels pour occuper des fonctions techniques ou administratives correspondant à des emplois de catégorie A, mais également pour assurer des fonctions d'enseignement, de recherche ou d'enseignement et de recherche.

Ces dispositions permettent donc à tous les établissements passés aux RCE de recruter des enseignants-chercheurs contractuels (après avis d'un comité de sélection constitué selon des règles plus souples que celles qui encadrent le recrutement des enseignants-chercheurs titulaires), ce qui jusqu'à présent n'était pratiqué, sans fondement juridique, que dans les universités de technologie.

Ce dispositif qui avait suscité de vifs échanges lors des débats parlementaires de la loi LRU, avait pour objectif principal de favoriser la venue dans les établissements d'universitaires et de chercheurs

[56] Décision du 6 août 2010, citée ci-dessus.
[57] Décret n° 2014-997 du 2 septembre 2014.
[58] Voir : Charles Fortier, professeur de droit public *La réforme de l'université à l'épreuve de la non réforme* - AJDA, 22 février 2010 p. 299.

étrangers de haut niveau, ainsi que le retour de post doctorants français prometteurs. Il s'agissait ainsi de pouvoir leur offrir des conditions de rémunération et d'organisation de leurs obligations de service attractives et concurrentielles au niveau international.

Il n'est pas encore possible de mesurer précisément le niveau d'utilisation de ce dispositif[59]. Le nombre de contractuels LRU effectuant des fonctions d'enseignement ou d'enseignement et de recherche comptabilisé par le MENESR au cours de l'année 2013-2014 était de 802[60] mais les remontées d'information des établissements ne sont, semble-t-il, pas encore complètement stabilisées sur ce point.

Un rapport récent de l'IGAENR[61] a montré une grande variété des volumes de recrutement et des modalités de mise en œuvre du dispositif selon les établissements. Il apparaît en particulier que des universités, notamment parmi les plus actives en recherche, y ont recours dans une perspective qui, en répondant à l'objectif initial (attirer des enseignants-chercheurs de haut niveau), conduit, d'une certaine façon à introduire un mécanisme très proche de celui du « *tenure track* » (cf. ci-dessus), dans le système universitaire français.

Il s'agit en effet pour ces établissements de recruter des doctorants prometteurs, souvent sur le « marché » international, de leur offrir, dans le cadre d'un CDD, des conditions en matière d'obligations de service propices au développement de leurs recherches, puis, à l'issue de quelques années de cette « mise à l'essai » (deux ou trois ans en général), d'ouvrir à leur intention des concours soit de MCF soit de PR.

Cette pratique de recrutement, encore utilisée de façon restreinte, intéresse cependant de plus en plus d'établissements soucieux de s'assurer de la qualité de leurs recrutements. L'École d'économie de Toulouse de l'université Toulouse 1, a ainsi indiqué ne quasiment plus procéder à des recrutements directs de MCF et leur préférer des recrutements d'enseignants-chercheurs en « CDD LRU » de trois ans renouvelables, débouchant généralement sur une titularisation par concours sur un poste de PR de 2ème classe (PR2)2 ou sur un CDI.

L'Université de Bordeaux a mis en place un double dispositif de « chaires juniors » destinées à de brillants candidats dans la perspective d'un recrutement ultérieur en tant que titulaires lors de la campagne d'emplois classique, et de « chaires seniors » pour des enseignants-chercheurs confirmés, les uns et les autres bénéficiant d'obligations de service et de conditions financières avantageuses.

Ce dispositif complémentaire du modèle statutaire dominant, qui introduit de la souplesse dans un système d'enseignement supérieur et de recherche aux caractéristiques et aux besoins diversifiés, méritera de faire l'objet d'une évaluation pour voir s'il doit être développé et soutenu.

Préconisation : procéder à une évaluation des effectifs d'enseignants-chercheurs recrutés sur le fondement de l'article L. 954-3 du code de l'éducation, et à une analyse du fonctionnement de ce dispositif dans les établissements.

[59] Ce sujet est inscrit dans la lettre de mission 2015-2016 de l'IGAENR.

[60] Données provenant de la DGRH.

[61] *Les pratiques des établissements d'enseignement supérieur et des organismes de recherche en matière de gestion des non titulaires -*; rapport n° 2014-060 de l'IGAENR de juillet 2014, non publié.

1.1.3. De multiples niveaux d'intervention et de gestion

Appartenant à des corps de fonctionnaires d'État, soumis au jugement de leurs pairs et en fonction dans des établissements autonomes qui les ont recrutés, les enseignants-chercheurs voient leur gestion partagée entre plusieurs institutions intervenant aux niveaux national, académique et local : l'État, les corps universitaires et les instances dirigeantes des établissements.

Au niveau national deux instances interviennent, l'une représentant l'État (le ministère chargé de l'enseignement supérieur et de la recherche[62]) et l'autre représentant les corps universitaires (le CNU).

Le ministère :

- définit les principes de gestion des enseignants-chercheurs et en garantit le respect ;
- régule la gestion collective (détermination des différentes voies de recrutement, des ratios de promus / promouvables, répartition des contingents de promotions entre les établissements), assure le suivi des applications de gestion, et veille au respect des règles procédurales et des calendriers des opérations de recrutement, de promotion et de gratification ;
- en matière de gestion individuelle, à l'issue d'un progressif mouvement de déconcentration, il n'intervient plus que pour l'édiction des actes réglementaires de nomination et de mise à la retraite.

Le CNU (cf. ci-dessus) intervient pour évaluer les qualités professionnelles des enseignants-chercheurs à tous les moments clefs de leur carrière.

Au niveau académique, le recteur chancelier, dispose d'une compétence résiduelle par l'exercice du contrôle de légalité des actes de gestion des établissements.

Au niveau des établissements, deux catégories d'intervenants participent au processus de nomination et de gestion de la carrière des enseignants-chercheurs.

Les pairs, que ce soit dans les comités de sélection ou dans les différentes instances de l'établissement dans le cadre de leurs fonctions d'évaluation des enseignants-chercheurs, veillent à garantir leur indépendance.

Le président, désormais responsable de la quasi-totalité de la gestion administrative des enseignants-chercheurs, et chargé de définir la stratégie de son établissement en matière de ressources humaines, n'est cependant pas en capacité d'exercer une complète responsabilité d'employeur dans la mesure où il doit également composer avec les élus des différents conseils.

Ce partage de compétences à plusieurs niveaux, d'une grande complexité, très original au niveau international, n'est pas favorable à l'exercice d'une véritable gestion des enseignants-chercheurs en particulier en matière de recrutement.

[62] Le ministère intervient principalement dans le cadre de la direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (DGESIP) et de la direction générale des ressources humaines (DGRH).

1.2. Une grande diversité de situations

1.2.1. Une grande variété de statuts d'établissements qui entrave la lisibilité du système français d'enseignement supérieur et de recherche et qui est susceptible de nuire à l'attractivité des talents

La France se caractérise par la grande diversité statutaire de ses établissements d'enseignement supérieur et de recherche, dénoncée par l'Académie des sciences[63] comme une « *surabondance d'organismes de statuts différents relevant de plusieurs tutelles et de structures qui s'empilent et s'emmêlent* ».

Fruit de l'histoire et des circonstances, le dispositif français est effectivement d'une grande complexité.

La coexistence des trois grandes catégories d'établissements que sont les établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel (EPCSCP) qui ont une mission d'enseignement et de recherche et sont censés être de niveau homogène, les établissements publics à caractère scientifique et technologique (EPST) qui ont une mission de recherche mais pas d'enseignement, et les « écoles », de statuts divers, délivrant un enseignement à des élèves sélectionnés mais, pour un grand nombre d'entre elles, développant peu d'activité de recherche, apparaît comme la distinction la plus marquante entre le système français d'enseignement supérieur et ceux de la plus grande partie des pays étrangers.

La dispersion des EPCSCP en une série d'établissements statutairement distincts (universités, grands établissements ayant individuellement leurs propres caractéristiques statutaires, écoles normales supérieures…) opacifie encore davantage le paysage vu de l'étranger.

À l'étranger, on ne trouve pas non plus un modèle unique d'établissement d'enseignement supérieur et de recherche mais les distinctions sont moins nombreuses et se présentent davantage en termes de hiérarchie des établissements que sur le plan statutaire.

Le modèle anglo-saxon, souvent reproduit dans le monde, distingue une première strate d'universités pluridisciplinaires prestigieuses qui concentrent quasiment l'intégralité de la fonction de recherche académique et assurent des formations essentiellement de niveau master et doctorat, une deuxième strate d'universités qui offrent des formations principalement de licence et pratiquent de la recherche à un niveau moindre, et une troisième strate de « collèges universitaires » dédiés à l'enseignement de premier cycle.

L'organisation de l'enseignement supérieur en Californie[64]

Elle repose sur trois types d'entités :
- l'université de Californie (UC) est une université de recherche qui accueille 233 000 étudiants en master et en doctorat sur dix campus qui figurent, pour une partie d'entre eux, en tête des classements internationaux ;

[63] Rapport de l'Académie des sciences déjà cité.
[64] D'après Jean-Marc Schlenker « Université : pour une nouvelle ambition »; rapport de l'Institut Montaigne, avril 2015.

- l'université de l'État de Californie (CSU) reçoit 440 000 étudiants (393 000 en niveau « bachelor », 53 000 en master et 1 700 en doctorat) sur vingt-trois campus. La recherche n'y est effectuée qu'« *en relation avec l'objectif principal de formation* » ;
- les « collèges universitaires » de Californie (« *community collèges* », CCC) assurent des cours au niveau bac + 2 à 2 400 000 étudiants (dont 1 100 000 à temps plein) et n'ont pas d'activité de recherche. Les étudiants qui les fréquentent peuvent intégrer la vie active ou poursuivre leurs études.

Si l'existence de spécificités françaises en matière d'organisation universitaire pose déjà un problème de visibilité internationale, force est, de plus, de constater que celles-ci s'avèrent porteuses de fragilités.

Au niveau national, beaucoup estiment que la dissociation – certains utilisent (de façon exagérée selon la mission) le terme de fracture – entre EPCSCP et EPST génère une dispersion coûteuse des moyens budgétaires affectés à la recherche et limite les opportunités d'irrigation intellectuelle, les liaisons existant entre les universités et une partie des EPST (CNRS, INSERM…), notamment par le biais des unités mixtes de recherche, ne se retrouvant pas dans certains champs de la recherche fondamentale et de la recherche appliquée.

De plus, la fragmentation entre les universités ouvertes à l'ensemble des bacheliers, et les grandes écoles qui pratiquent la sélection de leurs étudiants, conduit à une limitation du potentiel de doctorants de haut niveau dans certaines disciplines, une partie des meilleurs étudiants étant concentrée dans des établissements qui développent peu d'activité de recherche.

À l'étranger, notre organisation apparaît lourde et peu lisible, ce qui dans un contexte de mondialisation de l'enseignement supérieur et de la recherche constitue un risque de moindre attractivité préjudiciable à l'atteinte de l'excellence. Les analyses des conditions permettant aux universités d'atteindre un « statut de rang mondial »[65] montrent en effet que la capacité à attirer les meilleurs doctorants et post doctorants au niveau international joue un rôle essentiel dans la réalisation de cet objectif d'excellence.

Il apparaît donc judicieux de réfléchir à une évolution de notre dispositif d'enseignement supérieur et de recherche, visant à le rendre plus lisible et plus proche des standards internationaux dans une perspective du même type que celle qui a conduit à modifier l'organisation des cursus universitaires lors de l'adoption du dispositif du LMD.

1.2.2. Une grande diversité de statuts des personnels d'enseignement et de recherche

À la diversité statutaire des établissements répond celle des enseignants-chercheurs.

- **Un grand nombre de corps d'enseignants-chercheurs**

La plus grande partie des enseignants-chercheurs titulaires sont des MCF et des PR relevant du décret du 6 juin 1984.

[65] Voir le rapport de la Banque mondiale - *Le défi d'établir des universités de rang mondial* - de Jamil Salmi (2009).

Il existe cependant plusieurs autres corps d'enseignants-chercheurs gérés par des dispositions spécifiques aux grands établissements dans lesquels ils sont en fonction. Outre des appellations différentes, ils se distinguent par des modalités dérogatoires de recrutement et de carrière ainsi que par la nature et le volume de leurs obligations de service.

C'est le cas notamment des professeurs du Collège de France, des directeurs d'études et des maîtres de conférences de l'École des hautes études en sciences sociales (EHESS), de l'École pratique des hautes études (EPHE) et de l'École nationale des chartes, des astronomes et physiciens relevant du Conseil national des astronomes et physiciens (CNAP), des professeurs et maîtres de conférences du Muséum d'histoire naturelle mais aussi des professeurs du Conservatoire national des arts et métiers (CNAM)…

On compte ainsi une dizaine de statuts différents d'enseignants-chercheurs qui correspondent à un peu plus de 1 100 personnes[66].

Encore n'est-il fait état ici que des enseignants-chercheurs placés sous la tutelle du MENESR. Il existe en effet des corps particuliers d'enseignants-chercheurs dans d'autres ministères comme par exemple ceux des établissements de l'enseignement supérieur agricole ou des écoles d'architecture.

L'existence de ces régimes dérogatoires s'explique par des raisons d'ordre historique mais elle répond également à des besoins de souplesse spécifiques par rapport à un régime statutaire de droit commun très cadré et comportant peu de marges de flexibilité.

La mission se demande si, dans un souci de simplification de la gestion, de meilleure lisibilité et de plus grande mobilité des personnes, un cadre statutaire plus léger et permettant des inflexions en fonction des missions, ne serait pas préférable à cette multiplicité de statuts, difficilement compréhensible à l'étranger et même en France.

La mission ne peut que recommander *a minima*, une réflexion sur ce point.

- **Une organisation statutaire qui favorise un clivage entre enseignement et recherche**

Trois catégories de titulaires interviennent dans des fonctions d'enseignement et de recherche dans les établissements d'enseignement supérieur – des enseignants-chercheurs, des chercheurs et des enseignants du second degré – qui ont des obligations statutaires différentes : d'enseignement et de recherche pour les premiers, uniquement de recherche pour les seconds, uniquement d'enseignement pour les derniers.

Dans les faits, une partie des enseignants du second degré en fonction dans l'enseignement supérieur (principalement dans les disciplines littéraires et de sciences humaines), a bien une activité de recherche mais celle-ci n'est souvent pas formellement reconnue.

De même, certains chercheurs accomplissent une activité d'enseignement en sus de leur activité de recherche, conformément aux dispositions du décret fixant les dispositions statutaires communes aux corps de fonctionnaires des EPST[67], qui prévoit « *que les chercheurs participent à la formation*

[66] Voir le bilan social 2012- 2013 du MENESR.

[67] Décret n° 83-1260 du 30 décembre 1983 fixant les dispositions statutaires communes aux corps de fonctionnaires des établissements publics scientifiques et technologiques ; article 3.

initiale et à la formation continue principalement dans les organismes de recherche et dans les établissements d'enseignement supérieur ».

Ainsi, en 2014, sur les 2 142 chercheurs[68] de l'INSERM, 1 033 (48,23 %) ont effectué des heures d'enseignement pour un total de 21 342 heures, soit une moyenne de 20 heures d'enseignement par an par chercheur[69], chiffre stable depuis 2010, date de la mise en place de cet indicateur dans le cadre du contrat d'objectifs de l'établissement.[70]

Cependant, si bon nombre des chercheurs de l'INSERM ont une activité pédagogique, celle-ci ne concerne pas la moitié d'entre eux, et surtout, le nombre moyen d'heures d'enseignement qu'ils assurent est sans commune mesure avec les obligations réglementaires de service (ORS) annuelles d'enseignement des enseignants-chercheurs (192 HTD).

La situation française de partition statutaire entre enseignants-chercheurs et chercheurs, ne correspond pas à celle qui prévaut dans de nombreux systèmes étrangers où, sur le modèle anglo-saxon :

- la recherche académique est, soit exclusivement, soit très majoritairement, confiée à des enseignants-chercheurs également en charge d'enseignements ;
- l'enseignement est assuré en partie par ces enseignants-chercheurs dont les obligations horaires peuvent être moindres que celles des enseignants-chercheurs français (et parfois définies souplement dans le cadre d'un contrat individuel), et des « lecteurs » ou assistants ne faisant que de l'enseignement dans les premiers cycles universitaires.

La question de la pertinence de la juxtaposition de corps d'enseignants-chercheurs et de chercheurs a été posée à plusieurs reprises. La difficulté d'y apporter une réponse consensuelle a fini par faire accepter l'idée qu'il s'agissait d'un fait acquis irréversible, et qu'il fallait se cantonner à chercher des palliatifs en développant des passerelles entre ces corps.

Ainsi, le constat de l'enrichissement résultant des échanges croisés entre enseignement et recherche, a conduit à la création en 2009 d'un dispositif permettant aux chercheurs de percevoir la prime d'excellence scientifique (PES), devenue la prime d'encadrement doctoral et de recherche (PEDR), dès lors qu'ils assuraient 42 heures de cours (ou 64 HTD, soit le tiers du service d'enseignement d'un enseignant-chercheur).

Même si cette initiative allait dans le bon sens[71], il apparaît aujourd'hui qu'il faudrait aller plus loin.

C'est d'ailleurs un sentiment assez bien partagé y compris par des chercheurs. Ainsi, peu après l'obtention du prix Nobel d'économie, Jean Tirole affirmait que « *les chercheurs devraient être des enseignants-chercheurs* »[72] et indiquait que bien que n'ayant, en tant que chercheur, aucune

[68] Effectifs en personnes physiques payées au 31-12-2014.

[69] Ces données extraites chaque année de la fiche annuelle d'activité des chercheurs, sont donc déclaratives.

[70] Ces données ne prennent pas en compte les heures liées à l'encadrement doctoral qui reste un élément important dans l'activité des chercheurs.

[71] On ne peut que regretter que ce dispositif fasse l'objet de détournements, son application étant peu contrôlée. Ainsi, dans certains organismes, l'activité d'encadrement doctoral voire des activités administratives sont irrégulièrement comptabilisées au titre d'heures de cours.

[72] Entretien dans l'AEF du 20 novembre 2014.

obligation formelle de faire de l'enseignement, il tenait à conserver les deux cours de licence et de doctorat qu'il assurait à l'université Toulouse 1.

Cette situation conduit à préconiser une nouvelle phase de réflexion sur l'hypothèse sinon d'une fusion des corps d'enseignant-chercheur et de chercheur, solution radicale qui n'apparaît pas réalisable à court et moyen terme, d'un rapprochement plus important des missions et d'une convergence accrue des obligations de service dans la continuité des initiatives développées très positivement depuis 2009.

Cette évolution[73], outre qu'elle faciliterait la gestion du système d'enseignement et de recherche, et qu'elle pourrait accroître l'appétence des étudiants pour la recherche en les confrontant davantage aux plus impliqués de ses acteurs, aurait probablement pour avantage collatéral paradoxal, de valoriser l'activité d'enseignement.

Elle pourrait en effet limiter la hiérarchisation bien établie, au moins dans certains secteurs scientifiques, entre fonction de recherche et fonction d'enseignement et partant, entre chercheurs et enseignants-chercheurs, aujourd'hui à l'avantage des premiers. Les universitaires, qui ne seraient plus dans la situation de devoir faire la preuve de leur égale légitimité dans le domaine de la recherche en survalorisant leur mission de recherche par rapport à leur mission d'enseignement, pourraient alors considérer leur double mission de façon plus équilibrée qu'aujourd'hui.

Cette évolution suppose une nouvelle approche globale de l'organisation des missions et des obligations de service des enseignants-chercheurs (cf. *infra*), dans un cadre moins rigide et uniforme qu'aujourd'hui.

Préconisation : étudier l'hypothèse d'une fusion des corps d'enseignants-chercheurs et de chercheurs ou a minima d'un rapprochement de ces corps, dans le cadre d'une réflexion d'ensemble sur leurs missions et leurs obligations de service.

1.3. Un encadrement législatif et règlementaire fort et mouvant

1.3.1. Une grande instabilité législative et réglementaire

Depuis 1968, quatre lois principales ont successivement réorganisé l'enseignement supérieur français (en 1968, 1984, 2007 et 2013).

Quant au décret du 6 juin 1984 portant statut des enseignants-chercheurs, il a été modifié dix-huit fois à ce jour.

Qu'il s'agisse des procédures de recrutement qui ont fait l'objet de multiples modifications et de retournements successifs (cf. ci-dessous), des obligations de service et en particulier des dispositions relatives à la modulation du service, des régimes indemnitaires, des règles de mobilité, de gestion des carrières et d'évaluation, tous les éléments du statut des enseignants-chercheurs ont connu des modifications successives plus ou moins importantes.

[73] Cette évolution vient de faire l'objet de nouvelles préconisations dans le rapport de J-M. Schlenker pour l'institut Montaigne, déjà cité.

Cet exceptionnel « *activisme réglementaire* »[74], que l'on ne retrouve pas à ce niveau à l'étranger y compris chez nos voisins européens (sauf peut-être en Italie), est bien sûr en partie lié aux alternances politiques.

Mais, il traduit surtout la difficulté à mettre en place des dispositions statutaires trouvant le point d'équilibre entre le statut national des enseignants-chercheurs et leur implantation locale, et résulte du choix qui a été fait d'introduire des dispositifs dérogatoires pour faire évoluer le système statutaire sans remettre en cause le socle initial.

Il est la marque de la tradition française d'un fort interventionnisme central dans l'organisation des établissements, qui correspond de moins en moins aux standards internationaux et qui se heurte aujourd'hui à l'aspiration des équipes dirigeantes des établissements à développer les espaces d'autonomie ouverts par la loi LRU.

1.3.2. Un besoin de simplification

L'interventionnisme réglementaire a conduit à un empilement de dispositifs statutaires qui se sont progressivement agrégés en augmentant le volume du décret du 6 juin 1984.

La complexification du dispositif d'accès au corps des PR à la suite de l'augmentation progressive du nombre de voies de recrutement en est une bonne illustration.

Les voies d'accès au corps de professeurs des universités

Depuis la dernière modification du décret du 6 juin 1984 par le décret du 2 septembre 2014[75], il existe six voies d'accès au corps des PR sans compter le dispositif de l'agrégation de l'enseignement supérieur qui vient également de faire l'objet de modifications.

La première, la voie classique (article 46 1°), prévue dès la version initiale du décret de 1984 (sauf pour les sections 1à 6), est ouverte à tous les titulaires de l'habilitation à diriger les recherches (HDR) ou du doctorat d'État (avec des possibilités de dispense), qualifiés par le CNU.

La deuxième, (article 46.2°), qui figurait également dans la version initiale, est réservée aux MCF titulaires de la HDR ou du doctorat d'État, qualifiés par le CNU, qui ont été chargés d'une mission de coopération culturelle, scientifique et technique et qui sont affectés dans un autre établissement que celui dans lequel a été ouvert le concours, ou « *qui ont accompli une mobilité au moins égale à deux ans dans les conditions prévues au troisième alinéa de l'article 39* ».

La troisième, dite « voie longue » (article 46. 3°) concerne les MCF titulaires de la HDR ou du doctorat d'État, ayant accompli dix années de service dans un établissement d'enseignement supérieur membre de la communauté européenne, ou dans un autre établissement d'enseignement supérieur au titre d'une mission de coopération culturelle, scientifique et technique, ou dans un EPST, dont cinq années en tant que MCF titulaire ou

[74] Christine Musselin : « Le marché des universitaires » ; presses de Sciences PO ; 2005.
[75] Décret n° 2014-997 du 2 septembre 2014.

stagiaire. Ce dispositif qui ne nécessite pas la qualification par le CNU mais un avis conforme de la section compétente, est prévu dans la version initiale du décret de 1984.

La quatrième, dite « voie professionnelle » (article 46. 4°) s'adresse à des candidats ayant eu une activité professionnelle (hors activité d'enseignement et de recherche), aux enseignants associés à plein temps, aux MCF membres de l'institut universitaire de France et à des directeurs de recherche ayant accompli un service d'enseignement supérieur pendant au moins deux ans. Elle figurait déjà dans la version initiale.

La cinquième (article 46. 5°), instituée par le décret du 2 septembre 2014, s'adresse à des MCF ayant exercé pendant au moins quatre ans dans les neuf ans qui précèdent, des responsabilités importantes « *dans les domaines de l'orientation, de la promotion sociale et de l'insertion professionnelle, de la formation continue, du transfert et de la valorisation des résultats de la recherche, de l'innovation pédagogique, de la gouvernance des établissements, du développement des ressources numériques, des partenariats internationaux, de la diffusion culturelle, scientifique et technique et de la liaison avec l'environnement économique, social et culturel…* » en tant que président ou directeur, ou vice-président, ou directeur de composante ou de service commun ou de toute structure équivalente. Ces candidats qui doivent être titulaires de la HDR (ou du doctorat d'État ou de diplômes ou titres de niveau équivalent), doivent par ailleurs être qualifiés par une commission nationale *ad hoc*.

La sixième (article 46-1°) est réservée aux MCF ayant achevé depuis moins de cinq ans un mandat de président d'université et figurant sur une liste arrêtée par un jury *ad hoc.* Elle a été introduite en 2002[76].

Le dispositif statutaire relatif aux enseignants-chercheurs a atteint un niveau de complexité qui le rend illisible à l'extérieur et difficilement compréhensible par les enseignants-chercheurs français eux-mêmes. **Une simplification de la réglementation apparaît aujourd'hui nécessaire.**

2. Le recrutement

2.1. Une opération essentielle pour les établissements

Le recrutement des enseignants-chercheurs est une opération primordiale pour les établissements d'enseignement supérieur et de recherche.

Toutes les équipes présidentielles rencontrées s'accordent pour dire que c'est un élément clé de leur politique de développement, la Conférence des présidents d'université (CPU) estimant par ailleurs qu'il est « *absolument fondamental que la procédure de recrutement reflète la stratégie de l'établissement* »[77].

Dans le contexte de mondialisation de l'enseignement supérieur et de la recherche, et de montée de la concurrence internationale aiguisée par les classements internationaux et le développement des

[76] Voir le décret n° 2002-295 du 28 février 2002.

[77] Dans les *Propositions concernant le recrutement, la formation et la carrière des enseignants-chercheurs* du 25 novembre 2014 de la CPU ; p. 2.

« marchés » de l'étudiant, il s'agit pour les responsables de réaliser de « bons recrutements » à la fois condition et preuve de l'attractivité de leurs établissements.

L'internationalisation des activités d'enseignement et surtout de recherche, conduit par ailleurs, les établissements français ayant une audience extra hexagonale (tout particulièrement dans les secteurs des sciences dures et médicales et de l'économie), à chercher à recruter sur un marché international en se pliant à ses usages en la matière.

Deux éléments renforcent chez les équipes dirigeantes cette conviction du caractère fondamental du recrutement.

Le premier découle de la situation statutaire des enseignants-chercheurs : en raison du système français d'emploi à vie dont ils bénéficient, d'éventuelles « erreurs » de recrutement auraient un coût élevé pour les établissements et, au-delà, pour la collectivité nationale.

Le second est d'ordre financier : les enseignants-chercheurs représentent en effet, un personnel qui « pèse » très fortement en termes de masse salariale.

Le poids financier des enseignants-chercheurs dans les budgets des établissements

La masse salariale des enseignants-chercheurs titulaires (pris ici dans leur totalité c'est-à-dire incluant les enseignants-chercheurs titulaires hospitalo-universitaires et ceux des grands établissements, disposant de statuts spécifiques) représente (cf. tableau 1 ci-dessous) :
– près de 82 % de la masse salariale des enseignants titulaires ;
– près de 70 % de la masse salariale de tous les enseignants (titulaires et non titulaires) ;
– près de 59 % de la masse salariale de tous les titulaires (enseignants et BIATSS) ;
– près de 47 % de la masse salariale de l'ensemble du personnel des établissements en fonction dans les établissements[78].

Tableau 1 : Part de la masse salariale des enseignants-chercheurs dans les dépenses de personnel des établissements d'enseignement supérieur et de recherche en 2013

Catégories de personnel	Masse salariale en €	Part de la masse salariale des enseignants-chercheurs dans la masse salariale totale
totalité du personnel	10 956 098 237	46,96 %
totalité des titulaires	8 756 098 237	58,76 %
-dont enseignants	6 296 940 482	81,76 %
-dont enseignants-chercheurs	5 145 605 396	100 %
total des enseignants (titulaires et non titulaires)	7 363 084 709	69,88 %

Source : DGESIP[79] - tableau IGAENR

[78] Les établissements concernés ici sont ceux bénéficiant des RCE, du programme 150, en 2013 (universités, grands établissements, écoles d'ingénieurs, hors établissements de nouvelle Calédonie et de la Polynésie française) soit 107 établissements.

La masse salariale des seuls enseignants-chercheurs relevant des dispositions du décret du 6 juin 1984 s'élève à près de 4,4 Mds € et constitue 85,50 % de la masse salariale des enseignants-chercheurs titulaires (cf. tableau 2 ci-dessous)

Tableau 2 : Masse salariale des différentes catégories d'enseignants-chercheurs titulaires en 2013

	EC « décret de 1984 »	EC hospitalo-universitaires	EC des grands établissements	autres EC titulaires	Total des EC titulaires
Masse salariale en €	4 399 682 382	653 243 535	75 835 817	16 843 663	5 145 605 396
% de la masse salariale des EC titulaires	85,5	12,69	1,47	0,34	100

Source : DGESIP ; tableau IGAENR

Elle représente :
– 69,77 % de la masse salariale des enseignants titulaires ;
– 50,24 % de la masse salariale du personnel titulaire ;
– 40,15 % de la masse salariale de la totalité du personnel des établissements.
Les parts respectives de la masse salariale des MCF et de la masse salariale des PR sont respectivement de 60,46 % et de 39,54 % (cf. tableau 3 ci-dessus).

Tableau 3 : masse salariale des maitres de conférences et des professeurs des universités en 2013

	MCF	PR	Total
masse salariale	2 660 182 075	1 737 249	4 399 682 382
%	60,46	39,54	100

Source : DGESIP ; tableau IGAENR

2.2. Une relative stabilité des caractéristiques du recrutement des enseignants-chercheurs

Les données collectées par le ministère, et exploitées sous forme d'études qui font l'objet de publications régulières, permettent de caractériser de façon précise les recrutements des enseignants-chercheurs[80].

[79] Les données proviennent de l'application de suivi de la masse salariale OREMS (retours de paye des directions régionales des finances publiques ou données « KX » de chacun des établissements, ainsi que des déclarations des contrôleurs budgétaires académiques).

[80] Ces études réalisées par la DGRH sont consultables sur le site du MENESR, notamment à partir des liens suivants:
http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid22708/bilans-et-statistiques.html;
http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid20616/etudes-et-regards-statistiques.html;
http:///www.perse-mineduc.com/perse/tableaux-de-bord.

2.2.1. Une prédominance de primo recrutements

- **Le recrutement des enseignants-chercheurs se fait essentiellement par concours externes**

En 2013, sur les 1 914 recrutements[81] réalisés dans le cadre de la session synchronisée commune aux différents établissements, 86,6 % l'ont été par concours, 13,0 % par mutations et 0,4 % par détachements.

La part des recrutements par concours est plus forte chez les MCF (89,9 %) que chez les PR (80,4 %) (cf. tableau 4 ci-dessous).

Tableau 4 : Répartition des postes pourvus selon les types de recrutement en 2013 en %

	Par concours	Par mutation	Par détachement
PR	80,4	18,5	1,1
MCF	89,9	10	0,1
Total EC	86,6	13	0,4

Source : DGRH ; tableau IGAENR

Les recrutements par concours sont pour l'essentiel, voire en quasi-totalité, des recrutements par concours externes.

Chez les MCF (cf. ci-dessous), 99 % des recrutés selon les différents types de concours organisés en 2013, l'ont été par concours externes (article 26-I-1) et 1 % par concours réservés aux enseignants du second degré (article 26-I-2).

Tableau 5: Répartition des postes pourvus par concours de MCF selon les différents concours organisés en 2013 (session « synchronisée »)

Concours	26-I-1	26-I-2	Total
Postes pourvus	1 281	13	1 294
%	99	1	100

Source : DGRH[82] - tableau IGAENR

Chez les PR (cf. tableau 6 ci-dessous), en 2013, hors agrégations, un peu plus de 91 % des recrutements ont été réalisés par concours externes (article 46.1), 8 % par concours réservés aux MCF (voie longue de l'article 46.3) et 0,7 % par concours réservés aux professionnels (article 46.4).

Les recrutements par agrégations ont été réalisés pour près des trois quarts à l'externe (article 49-2-1) et pour un peu plus du quart à l'interne (article 49-2-2).

[81] Il s'agit des recrutements de la session synchronisée.

[82] Document publié par la DGRH : « Campagne de recrutement et d'affectation des maîtres de conférences et des professeurs des universités. Session 2013 ».

Tableau 6: Répartition des postes pourvus par concours de PR selon les différents concours organisés en 2013 (session synchronisée)

Concours	46.1	46.3	46.4	S/total art 46	49-2-1	49-2-2	S/total art 49	total
Postes pourvus	490	43	4	537	61	22	83	620
% art 46	91,3	8,0	0,7	100				
% art 49					73,5	26,5	100	
% total concours	79	6,9	0,6	86,6	9,8	3,5	13,4	100

Source : DGRH[83] ; tableau IGAENR

- **Les recrutements par mutation sont restés stables au cours des dix dernières années.**

Tableau 7 : Évolution des postes pourvus par mutation

	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Postes pourvus	375	313	344	349	337	306	285	310	309	288
% Total postes pourvus	10,8	11,1	11,1	12,2	11,3	11,23	11,33	12,18	11,89	13,03

Source : DGR - tableau IGAENR

Les recrutements par mutations sont deux fois plus nombreux chez les PR que chez les MCF (en 2013 leurs parts respectives sont de 18,5 % pour les premiers et de 10 % pour les seconds).

- **La voie très étroite du détachement**

Au cours des dernières années, la part des recrutements par détachement a connu des fluctuations non significatives en raison des faibles valeurs (de 0,18 % à 0,83 %) et sans jamais atteindre 1 % des recrutements.

Tableau 8 : Évolution des postes pourvus par détachement

Détachements	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Postes MCF	13	4	5	3	9	1	4	1
Postes PR	5	2	8	2	12	5	8	8
Total	18	6	13	5	21	6	12	9
% Total postes pourvus	0,58	0,21	0,44	0,18	0,83	0,24	0,46	0,41

Source : DGRH - tableau IGAENR

[83] Document publié par la DGRH : « Campagne de recrutement et d'affectation des maîtres de conférences et des professeurs des universités. Session 2013 ».

Il apparaît par ailleurs que les personnes postulant à un détachement dans un corps d'enseignant-chercheur, candidatent sur un moins grand nombre de postes que les candidats aux concours (en moyenne 2,9 contre 6,1), ce qui laisse penser que ces recrutements sont organisés spécifiquement en amont au sein des laboratoires et des composantes.

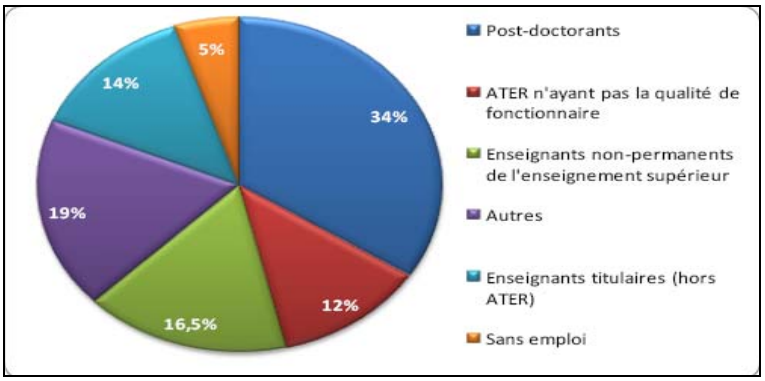
2.2.2. Une majorité de recrutés étaient déjà en fonction dans des établissements d'enseignement supérieur et de recherche

La très grande majorité des enseignants-chercheurs recrutés, qu'il s'agisse des MCF ou des PR, exerçaient déjà des activités d'enseignement ou de recherche dans des établissements d'enseignement supérieur.

L'activité antérieure au recrutement des enseignants-chercheurs recrutés

1. Les maîtres de conférences

Figure 1 : Répartition des MCF recrutés en 2014 selon leur activité principale au cours de l'année 2013-2014



Source : DGRH : Origine des EC recrutés lors de la campagne 2013, session synchronisée

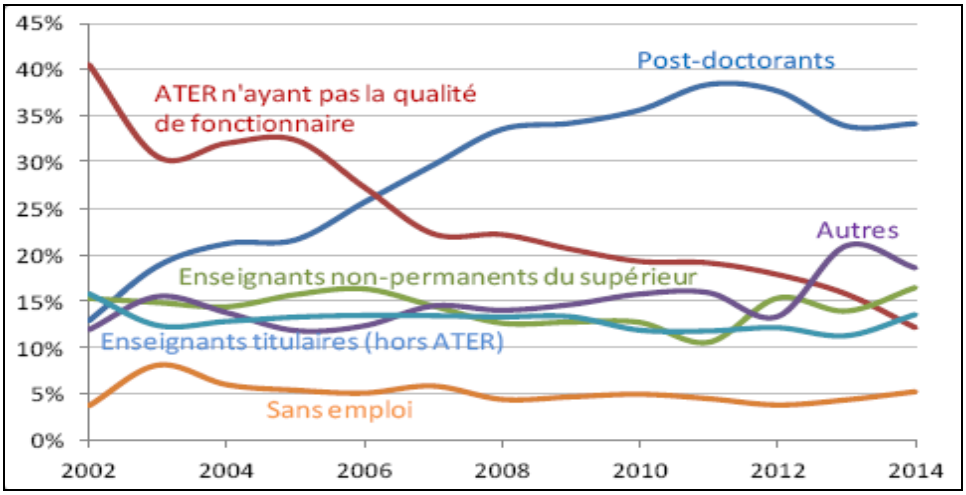
Lors de la session synchronisée 2014, les trois quarts des MCF recrutés exerçaient antérieurement des missions d'enseignement et de recherche en tant que post-doctorants (34 %), ATER n'ayant pas la qualité de fonctionnaire (12 %), enseignants non permanents de l'enseignement supérieur[84] (16,5 %) ou enseignants titulaires non ATER[85] (14 %). Les MCF exerçant auparavant d'« autres activités » (19 %)[86] et les « sans emploi » (5 %) constituaient le quart restant. Les post-doctorants constituent aujourd'hui le premier vivier de recrutement des MCF (cf. figure 1 ci-dessus).

[84] La catégorie « enseignants non-permanents de l'enseignement supérieur » se compose des professeurs agrégés et certifiés exerçant des fonctions d'ATER, des autres enseignants titulaires et fonctionnaires exerçant des fonctions d'ATER, des contractuels sur emplois vacants du 2nd degré, des chargés d'enseignement vacataires et des agents temporaires vacataires, des enseignants associés, des lecteurs et maîtres de langues, ainsi que des autres enseignants non-permanents de l'enseignement supérieur tels les doctorants contractuels.

[85] La catégorie « enseignants titulaires » inclut les professeurs agrégés et certifiés du second degré, ainsi que les autres enseignants titulaires, tant du secondaire que du primaire, qui ne sont pas ATER.

[86] La catégorie « autres activités » regroupe toutes les activités professionnelles – des secteurs privé et public – qui ne sont pas couvertes par les autres catégories prédéfinies.

Figure 2 : Répartition des MCF recrutés selon leur activité principale antérieure de 2002 à 2014



Source : DGRH - Origine des EC recrutés lors de la campagne 2014, session synchronisée

Cette situation est le résultat d'une forte évolution, au cours des douze dernières années, de l'activité professionnelle principale antérieure des MCF recrutés (cf. figure 2 ci-dessus), que traduit l'effet de ciseau des courbes relatives aux ATER non fonctionnaires et aux post-doctorants, la part des premiers passant de 41 % en 2002 à 12 % en 2014 et la part des seconds s'élevant dans le même temps de 13 % à 34 %.

Elle est à mettre en relation avec l'allongement de la durée écoulée entre la soutenance de thèse et le recrutement. Ainsi, entre 2002 et 2012, le pourcentage de MCF recrutés l'année suivant l'obtention de leur doctorat est passé de 42,2 % à 30 % et, inversement, celui des recrutés au moins sept ans après leur soutenance de thèse s'est élevé de 3,8 % à 10,5 %.[87]

Cependant, la part des post-doctorants a connu une baisse entre 2012 (38 %) et 2014 (34 %), et celle des « autres activités », jusqu'alors relativement stable, est inversement passée de 12 % à 19 % après un pic à 21 % en 2011.

Il existe par ailleurs, de fortes disparités selon les champs disciplinaires. Ainsi, la part des MCF recrutés après un post doctorat atteint 60 % en « sciences » contre 24 % en « lettres et sciences humaines » et 19 % en « droit, économie, gestion ». En « lettres », les enseignants titulaires non ATER (correspondant aux enseignants du second degré) constituent le groupe le plus important (28 %), tandis qu'en « droit, économie gestion », ce sont les individus qui exerçaient une autre activité (26 %) qui sont les plus nombreux.

2. Les professeurs des universités

Les PR sont recrutés massivement au sein du corps des MCF.

Le pourcentage de ces derniers, qui est progressivement monté de 73 % à 86 % entre 1999 et 2005, dépasse 85 % depuis 2007 et atteint 90,5 % en 2014.

Le passage par le statut de MCF apparaît donc comme une étape privilégiée, voire nécessaire, pour accéder au professorat.

Cette prédominance des MCF est encore plus forte dans les concours d'agrégation de l'enseignement supérieur : en 2014, 97 % des PR recrutés dans ce cadre étaient MCF.

Les autres recrutés PR étaient en 2014, des personnes ayant une activité d'enseignement et/ou de recherche à l'étranger (4,8 %), des chargés de recherche des EPST (2,2 %[88]), des personnes ayant une autre activité (2 %) et d'autres enseignants-chercheurs titulaires (0,6 %).

[87] Voir études Origines : http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid22708/bilans-et-statistiques.html.

[88] La mission appelle l'attention sur la faiblesse de ce pourcentage.

2.2.3. Des caractéristiques démographiques qui évoluent lentement

- **Une élévation de l'âge au recrutement**[89]

1. Les maîtres de conférences

L'âge moyen de recrutement des MCF est de trente-trois ans et dix mois en 2014.

Il a progressivement augmenté au cours des dix dernières années, cette augmentation pouvant s'expliquer, au moins pour partie, par l'accroissement du nombre de recrutés ayant accompli préalablement un post doctorat.

Tableau 9: Évolution de l'âge au recrutement des MCF

2004	2010	2011	2012	2013	2014
32 ans 8 m	33 ans	33 ans 1 m	33 ans 5 m	33 ans 7 m	33 ans 10 m

Source : DGRH[90], tableau IGAENR

L'âge au recrutement des MCF varie fortement selon les champs disciplinaires : l'âge moyen est de trente-six ans en « lettres », de trente-trois ans et sept mois en « droit, économie, gestion » et de trente et un ans et neuf mois en « sciences ». La section mathématiques (vingt-neuf ans, un mois) et la section 70 sciences de l'éducation (quarante et un ans, dix mois) se situent aux deux extrêmes.

Ces variations s'expliquent par des traditions disciplinaires différentes (volume et durée de préparation de la thèse, plus longue en « lettres et sciences humaines » qu'en « sciences ») mais également par l'activité antérieure. En « lettres », l'âge moyen plus élevé est lié à la surreprésentation dans les recrutés des enseignants du second degré non ATER qui sont recrutés en moyenne à trente-neuf ans.

Le sexe est également un facteur de différenciation. Les femmes étant recrutées plus tard que les hommes (à dix mois de plus en moyenne), leur surreprésentation en « lettres » est également un des éléments d'explication de l'âge plus élevé dans ce secteur disciplinaire.

Par ailleurs, la durée comprise entre l'obtention du doctorat et le recrutement augmente dans le temps : en 2014, près de la moitié des MCF recrutés avaient obtenu leur doctorat plus de deux ans avant d'être recrutés alors que cette proportion n'était que de 28 % en 2002. Cette évolution est à mettre en relation avec l'accroissement des périodes de post-doctorat avant recrutement. Ainsi, cette durée est notablement longue dans de nombreuses disciplines scientifiques où le post-doctorat est devenu un passage quasiment obligé.

2. Les professeurs des universités

L'âge moyen de recrutement des PR (hors concours d'agrégation de l'enseignement supérieur) était de quarante-quatre ans et huit mois en 2014 (cf. tableau 10 ci-dessous)

[89] Il est suggéré de se référer au document cité ci-dessus pour le détail des données sur l'âge au recrutement.
[90] Hors médecine et odontologie ; session synchronisée.

Il est globalement stable dans le temps avec une tendance à l'augmentation mais un peu plus irrégulière que celle des MCF.

Tableau 10 : Évolution de l'âge au recrutement des PR (hors agrégations)

2004	2010	2011	2012	2013	2014
43 ans 5 m	44 ans 6 m	44 ans 1 m	44 ans 8 m	44 ans 11 m	44 ans 8 m

Source : données DGRH ; tableau IGAENR

Les différences selon les disciplines et selon le sexe constatées chez les MCF, se répercutent sur les recrutements de PR. Ainsi, les PR de lettres sont recrutés à un âge plus avancé (quarante-sept ans et quatre mois) que les PR de sciences (quarante-deux ans et un mois).

Dans les disciplines à agrégation de l'enseignement supérieur, l'âge moyen est, logiquement, très différent selon qu'il s'agit de l'agrégation externe (trente-quatre ans et neuf mois) ou interne (quarante-cinq ans et neuf mois), l'âge moyen global (trente-sept ans et cinq mois) n'ayant pas grande signification.

Il n'y a pas d'élévation progressive de l'âge au recrutement mais de petits à coups non significatifs en raison des effectifs relativement faibles.

Les femmes sont recrutées comme PR plus tard que les hommes : toutes disciplines confondues, à quarante-six ans et six mois pour les premières et à quarante-trois ans et sept mois pour les seconds.

- **La répartition par sexe : une féminisation qui marque le pas et le maintien d'un « plafond de verre » chez les PR**

Si la part des femmes dans les corps d'enseignants-chercheurs a fortement progressé au cours des trente dernières années, passant entre 1981 et 2012, de 8,6 % à 22% chez les PR, et de 29,5 % à 43,2 % chez les MCF, la féminisation des recrutements a tendance à se stabiliser[91].

Chez les MCF[92], la part des recrutements féminins, globalement constante entre 2002 et 2010 a un peu progressé en 2011, 2012 et 2013 pour fléchir en 2014. Il faudra vérifier si le mouvement se confirme ou bien résulte d'un aléa (cf. tableau 11 ci-dessous).

Tableau 11 : Évolution du taux de féminité[93] des recrutements de MCF

2002	2003	2004	2005	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
42,1	42,5	41,4	38,7	42,8	41,4	42	44,4	44,5	45,5	43

Source : DGRH - tableau IGAENR

[91] Note DGRH sur « Les personnels enseignants de l'enseignement supérieur de l'année universitaire 2012-2013 », département A1-1.

[92] Données provenant de la note « Origine 2014 » déjà citée.

[93] Part exprimée en pourcentage des recrutements féminins dans l'ensemble des recrutements.

Les pourcentages de recrutement de MCF de sexe féminin varient fortement selon les disciplines (cf. tableau 12 ci-dessous).

Tableau 12 : Évolution du taux de féminité des recrutements de MCF selon les champs disciplinaires

	Lettres	Droit, économie, gestion	Sciences
% de recrutements de femmes en 2013	61	51	28
% de recrutements de femmes en 2002	56	48	28
% de femmes au sein des qualifiés de 2012	58	46	31

Source : données DGRH - tableau IGAENR

La féminisation des recrutements est forte et s'est accrue en « lettres » et en « droit, économie, gestion », alors que le pourcentage de recrutement de MCF de sexe féminin est faible en « sciences » (à peine plus du quart des recrutés) et n'a pas progressé au cours des dix dernières années.

Par ailleurs, les pourcentages de femmes recrutées comme MCF sont un peu plus élevés que les pourcentages de femmes qualifiées en « lettres » et en « droit, économie, gestion » et au contraire, moins élevés en « sciences ».

Les taux de recrutement de femmes PR enregistrent, avec un décalage, l'accroissement du taux de féminisation des recrutements de MCF : ils sont passés de 25 % en 2002 à 36 % en 2014.

Tableau 13 : Évolution du taux de recrutement de PR de sexe féminin

années	2002	2005	2008	2011	2012	2013	2014
%	25	25	28	33	28	31	36

Source : données DGRH - tableau IGAENR

Là aussi, les différences sont fortes selon les champs disciplinaires, le taux de féminité étant en 2013 de 44 % en « lettres » et de 20 % en « sciences ». Le taux de recrutement de PR de sexe féminin en « sciences » s'est cependant progressivement légèrement accru (16 % en 2002).

Surtout, alors que les recrutements de PR se font essentiellement dans le vivier des MCF, le niveau des recrutements féminins de PR en 2013 (31 %) est très inférieur (et cela dans toutes les disciplines) au niveau des recrutements féminins de MCF il y a une dizaine d'années (42 % en 2002 et 2003). Il existe donc une marge de progression pour percer le « plafond de verre ».

2.3. Des modalités de recrutement qui doivent s'adapter aux logiques d'évolution de l'enseignement supérieur et de la recherche

2.3.1. Un dispositif de recrutement original fondé sur un partage des responsabilités entre une instance nationale et les établissements recruteurs

Le recrutement des enseignants-chercheurs relevant du décret du 6 juin 1984, se déroule selon deux phases successives : une première phase de qualification par une instance nationale fonctionnant selon une forte logique disciplinaire, puis une seconde phase de recrutement proprement dit par les établissements.

La phase nationale, qui s'apparente à une admissibilité, a pour objet de vérifier que les candidats ont les qualités nécessaires à l'exercice des fonctions de MCF et de PR. La phase locale doit permettre aux établissements de recruter les candidats correspondant à leurs besoins spécifiques et/ou à leurs priorités stratégiques.

2.3.1.1 La phase nationale : la procédure de qualification

- **Un dispositif quasi généralisé**

L'obtention de la qualification conditionne l'accès à la carrière universitaire.

Le dispositif est prévu à l'article L. 952-6 du code de l'éducation, qui dispose que « *sauf dispositions contraires des statuts particuliers, la qualification des enseignants-chercheurs est reconnue par une instance nationale* »[94]

Cette procédure est confiée au CNU dans la quasi-totalité des cas. La seule autre instance nationale de qualification existant est la commission créée[95] dans le cadre de recrutements par la voie de l'article 46.5° réservée à des MCF particulièrement investis dans des missions transversales autres que d'enseignement et de recherche, qui ne concerne qu'un nombre très faible de recrutés.

Pour postuler l'inscription sur la liste de qualification du CNU, les candidats à la maîtrise de conférences doivent être titulaires du doctorat – c'est la condition requise au niveau international pour les recrutements des enseignants du supérieur – et les candidats au professorat avoir soutenu et obtenu l'habilitation à diriger des recherches (HDR)[96].

Les candidats adressent alors leur demande à la section du CNU correspondant à leur domaine de recherche. Celle-ci se prononce après l'étude d'un dossier dont le contenu peut varier quelque peu selon les sections mais qui est essentiellement constitué de la thèse ainsi que du rapport de soutenance, d'une liste de publications et d'un curriculum vitae pour les candidats à la maîtrise de conférences, et du rapport de soutenance de la HDR pour les candidats au professorat.

[94] À noter qu'à l'exception des corps du Muséum national d'histoire naturelle, tous les autres corps spécifiques d'enseignants-chercheurs ont recours à des instances nationales qui leur sont propres.

[95] Elle a été créée par le décret du 2 septembre 2014 déjà cité.

[96] L'habilitation à diriger des recherches est le diplôme national le plus élevé. Il permet de postuler un poste de professeur des universités, de diriger des thèses et d'être nommé rapporteur dans le cadre des évaluations.

Les candidats retenus par le CNU sont inscrits sur une liste de qualification aux fonctions de PR ou de MCF pour une durée de quatre ans pendant laquelle ils peuvent candidater à tous les concours ouvert dans les établissements (quelle que soit la section qui les a qualifiés).

L'obligation de qualification connaît un certain nombre d'exceptions.

Les dispenses à la qualification par le CNU

Sont dispensés de l'inscription sur la liste de qualification établie par le CNU :

1 / Les candidats aux fonctions de MCF ou de PR qui exercent *« une fonction d'enseignant-chercheur, d'un niveau équivalent à celui de l'emploi à pourvoir dans un établissement d'enseignement supérieur d'un Etat autre que la France »*[97].

Cette exemption introduite en 2009 concerne tous les États étrangers et les PR comme les MCF.

2 / Les enseignants-chercheurs communautaires et étrangers, à l'issue d'un détachement dans un corps d'enseignants-chercheurs, depuis le décret du 2 septembre 2014.

3 / Les candidats aux fonctions de PR, inscrits aux différents concours suivants :
– concours d'agrégation de l'enseignement supérieur, ouverts dans les disciplines correspondant aux sections 1à 6 du CNU ;
– concours dits de « la voie longue » (article 46-3) ouverts aux MCF ayant accompli dix années de service dans un établissement d'enseignement supérieur[98] ;
– concours réservés aux MCF ayant accompli un mandat de président[99] ;
– concours réservés aux MCF ayant exercé des responsabilités importantes dans des domaines variés (article 46-5). Les candidats à ces derniers concours instaurés par le décret du 2 septembre 2014[100] doivent bien avoir été préalablement inscrits sur une liste de qualification mais celle-ci est établie non par le CNU mais par une commission ad hoc dont la composition est fixée par le décret statutaire.

Si l'exemption de l'inscription sur la liste de qualification établie par le CNU s'applique à plusieurs voies d'accès aux fonctions de MCF et/ou de PR, elle ne concerne qu'un nombre très limité de personnes recrutées.

Ainsi, en 2013, sur 8 798 candidats à des recrutements comme MCF, 127 étaient exemptés de la qualification (soit 1,27 %) et sur les 1 294 recrutés, 10 étaient dans cette situation (soit 0,8 %).

[97] Article 22 et article 43 du décret du 6 juin 1984 précité, issu du décret n° 2009-460 du 23 avril 2009.

[98] Article 46-3 du décret du 6 juin 1984 précité. Pour ces recrutements, le CNU examine la liste de classement transmise par l'établissement et donne un avis. Dans le cas où la section concernée donne un avis défavorable motivé à une candidature mieux classée par l'établissement qu'une autre candidature à laquelle elle a donné un avis favorable, la candidature ayant reçu un avis défavorable ne peut être retenue. Au cas où le CNU ne suit pas l'ordre de classement proposé par l'établissement, il doit rendre un rapport motivé explicitant les raisons qui l'ont conduit à modifier le choix des candidats à nommer, et le faire au regard des avis du comité de sélection ; cf. CE n° 37 28 48 8 juin 2015.

[99] Article 46-1 du décret du 6 juin 1984 précité.

[100] Sur le fondement de l'article 46-5 du décret du 6 juin 1984 précité.

Pour ce qui concerne les recrutements comme PR au titre des articles 46-1 et 46-4, sur les 1 598 candidats, 73 étaient exemptés de la qualification (soit 4,6 %) et sur les 494 recrutés, 14 étaient exemptés de la qualification (2,8 %)[101].

La quasi-totalité des enseignants-chercheurs recrutés a donc dû passer par l'étape de la qualification.

Quelques éléments chiffrés sur la campagne de qualification 2014[102]

1. Volume de qualifications

En 2014, 21 803 demandes d'inscription sur les listes de qualification aux fonctions de MCF (18 391) et de PR (3 412), émanant de 13 180 personnes physiques (10 967 MCF et 2 353 PR), ont été enregistrées sur la base ANTARES qui recense et gère les inscriptions (cf. tableau 14 ci-dessous).

Tableau 14 : qualification 2014 :

	MCF	PR	Total
Demandes enregistrées	18 391	3 412	21 803
Candidats	10 967	2 353	13 180
Dossiers éliminés	3 853	588	4 441
Total des dossiers non qualifiés	5 381	886	6 267
Dossiers non qualifiés « sans les hors section »	4 022	685	4 707
Dossiers qualifiés	9 157	1 938	11 095
Personnes physiques qualifiées	6 743	1 580	8 290
Taux de qualification des dossiers	63 %	68,62 %	63,90 %
Taux de qualification des dossiers sans les « hors section »	69,40 %	73,35 %	70,06 %
Taux de qualification des personnes physiques	61,48 %	67,14 %	62,90 %

Source DGRH - tableau IGAENR

4 441 demandes de qualification (un peu plus de 20 %) n'ont pas été jusqu'à leur terme. Pour une petite partie d'entre elles, les dossiers ont été déclarés irrecevables pour des motifs divers (parvenus hors délais ou incomplets, refus d'équivalence, absence de soutenance de thèse…). Mais, dans la plupart des cas (15,2 % des inscriptions), les demandes n'avaient pas été concrétisées par l'envoi d'un dossier les candidats ayant renoncé à leur projet. Le nombre de désistements a tendance à augmenter.[103]

[101] Données transmises par la DGRH.

[102] Ces données sont extraites de l'*Étude de la promotion 2014 des qualifiés aux fonctions de maître de conférences et de professeur des universités* réalisée par la DGRH A1/LT et A1-1/PR & JT.

[103] La CP-CNU (rapport cité, p. 23) attribue cette augmentation à l'amélioration de la transparence des procédures, qui amène les candidats initiaux, désormais bien informés des critères de qualification, à renoncer à leur demande lorsqu'ils estiment ne pas les remplir.

Sur 17 362 dossiers soumis au CNU, 6 267 n'ont pas été « qualifiés », la plupart d'entre eux (4 707) à la suite d'un examen au fond, une autre partie (1 525) en raison de déclarations de « hors section » par les sections auprès desquelles ils avaient été déposés, celles-ci considérant qu'ils étaient hors de leur champ disciplinaire, et pour 25 dossiers parce qu'ils émanaient de personnes déjà qualifiées.
11 095 qualifications ont été attribuées à 8 290 personnes physiques : 6 743 MCF et 1 580 PR[104].

Le taux de qualification de l'ensemble des enseignants-chercheurs en personnes physiques est de 62,9 % : 61,5 % chez les MCF et 67,1 % chez les PR.
Le taux de qualification des dossiers parvenus et recevables est de 63,9 % : 63 % pour les dossiers de MCF et 68,6 % pour ceux de PR.
Par ailleurs, 11 % des candidats et des qualifiés sont détenteurs de diplômes obtenus à l'étranger, principalement en Italie, en Espagne, en Allemagne, en Belgique, en Grande-Bretagne et en Suisse mais également aux États-Unis et au Canada[105].

2. Des pluri-qualifiés

Un quart des qualifiés a été pluri-qualifié.
Parmi les 8 290 qualifiés, 2 243 (27,1 %) ont été pluri-qualifiés, c'est-à-dire ont été inscrits plusieurs fois sur la liste de qualification.
La plupart des pluri-qualifiés ont été inscrits dans des sections différentes, et un très petit nombre (33) dans des corps différents (PR et MCF).
Sur les 2 210 qualifiés dans plusieurs sections, 1 776 (22,2 %) ont été qualifiés deux fois et 345 (4 %) trois fois. On compte par ailleurs 77 personnes qualifiées quatre fois, 11 qualifiées cinq fois et une qualifiée six fois.
La plus grande partie des pluri-qualifiés relève de sections voisines au sein d'un même groupe mais près de 35 % relèvent de groupes différents.

3. Accès des qualifiés aux concours

Il ressort de l'examen de la part des qualifiés 2014 dans les concours de recrutement de la même année que :
a / chez les MCF, sur les 1 129 postes pourvus, 495 l'ont été par des qualifiés 2014, soit 43,84 %. Les autres postes ont été pourvus par des qualifiés 2013 (27,64), des qualifiés 2012 (15,5 %) et des qualifiés 2011 (9,03 %).
71,48 % des recrutés MCF 2014 ont donc été recrutés au sein des qualifiés de l'année et de l'année précédente.

b / chez les PR, sur les 505 postes pourvus dans le cadre des concours 46.1° et 46.4°, 197 l'ont été par des candidats qualifiés en 2014, soit 39,01 %. Les autres postes ont été pourvus par des candidats qualifiés en 2013 (26,5 %), en 2012 (13,9 %) et en 2011 (14,1 %).
65,5 % des recrutés ont donc été qualifiés l'année de leur recrutement ou l'année précédente.

Par ailleurs, en 2014, 58,2 % des nouveaux qualifiés enseignants-chercheurs se sont présentés aux concours (60,4 % chez les MCF et de 49% chez les PR) et 41,8 % ne s'y sont pas présentés.

[104] Parmi ces 8 290 personnes, figurent 33 personnes qualifiées à la fois comme MCF et comme PR.

[105] Le rapport de la CP-CNU déjà cité, mentionne des pourcentages de titulaires de diplômes étrangers nettement plus élevés (18,5 % des candidats et 15,9 % des qualifiés) mais ces données prennent en compte au titre des détenteurs de diplômes étrangers les candidats dont l'origine du diplôme n'a pas été communiquée (« pays non communiqués »). Or, très vraisemblablement, une forte proportion des personnes aux « diplômes non communiqués » sont détentrices d'un diplôme français.

Le suivi des cohortes de qualifiés réalisé depuis 2008, et portant aujourd'hui sur trois cohortes complètes (2008, 2009 et 2010), permet d'étudier le comportement des qualifiés à partir de leur taux de participation aux concours pendant toute la durée de validité de la qualification (cf. tableau 15 ci-dessous).

Tableau 15

Taux de participation aux concours d'enseignant-chercheur des cohortes de qualifiés

		Cohorte de qualifiés						
	Type de qualification	**2008**	**2009**	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**
sur toute la période de validité de la qualification	**MCF**	**78,8%**	**73,6%**	**74,7%**	résultat connu fin 2015	résultat connu fin 2016	résultat connu fin 2017	résultat connu fin 2018
	PR	**76,2%**	**70,9%**	**71,7%**				
	MCF et PR	**78,2%**	**73,1%**	**74,2%**				
au cours de l'année de qualification	MCF	65,1%	60,1%	61,1%	58,7%	58,5%	58,2%	60,4%
	PR	53,6%	46,2%	46,8%	49,1%	48,4%	42,7%	49,0%
	MCF et PR	53,6%	57,4%	58,4%	56,8%	56,5%	55,1%	58,2%

Source : MESR / DGRH A1, campagnes annuelles de qualification

Si la plus grande partie des qualifiés a pour ambition d'accéder aux fonctions d'enseignant-chercheur, une partie non négligeable d'entre eux ne se présente pas à un concours durant la période de validité de leur qualification. Pour la cohorte 2010, ce pourcentage est de 25,8 % ; il est plus élevé chez les PR (28,3 %) que chez les MCF (25,3 %).

33 % des qualifiés de la cohorte 2010 ont été recrutés in fine comme enseignant-chercheur.

- **La qualification des enseignants - chercheurs soumis au statut du 6 juin 1984 n'a quasiment pas d'équivalent à l'étranger**

Dans la plupart des pays étrangers, il n'existe pas de système de filtrage entre l'obtention du doctorat et le recrutement par les établissements, ces derniers disposant généralement d'une complète autonomie de recrutement dans le vivier des docteurs.

L'exemple français a été suivi en Afrique francophone où dix-neuf pays font intervenir un « conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur » qui reconnaît a qualification des enseignants-chercheurs en les inscrivant sur les différentes listes aux fonctions universitaires.

Mais, on ne retrouve pas ce dispositif sur les continents américain et asiatique.

En Europe, l'Italie est le seul pays à recourir à une instance nationale au cours de la procédure de recrutement des enseignants-chercheurs mais selon une forme différente : le Conseil universitaire national (*consiglio universitario nazional*), délivre aux candidats admis une sorte de qualification a posteriori (*l'idoneità*) qui correspond simplement à la vérification qu'ils remplissent bien les conditions pour concourir.

Certaines universités étrangères prennent l'avis de structures académiques regroupant des experts universitaires extérieurs reconnus dans leur champ disciplinaire – c'est le cas aux États-Unis – mais celles-ci ne participent pas directement au processus décisionnel et n'ont pas de pouvoir de blocage.

De même, en France, si plusieurs des établissements d'enseignement supérieur et de recherche qui dérogent au dispositif de la qualification, recourent cependant à une instance extérieure nationale lors de leurs recrutements, celle-ci intervient *a posteriori* et les cas de désaccord sont peu nombreux. Ainsi, à l'École des hautes études en sciences sociales où le choix de candidats par l'assemblée

générale de l'établissement est soumis à l'Institut de France, il n'y a eu qu'un seul « questionnement » de cette institution au sujet d'un recrutement depuis la création de l'école.

La procédure est également différente pour les enseignants-chercheurs relevant d'autres ministères. Ainsi, la fonction de la Commission nationale des enseignants-chercheurs du ministère chargé de l'agriculture (CNECA), qui intervient en amont du recrutement, ne consiste pas à se prononcer sur la qualification des candidats comme le fait le CNU, mais à donner un avis sur les équivalences de diplômes et les dérogations permettant de concourir aux candidats qui ne pourraient pas justifier des diplômes requis.

2.3.1.2 La phase locale : le recrutement par les établissements

Le recrutement des enseignants-chercheurs résulte d'un processus qui fait intervenir plusieurs instances de l'établissement.

Dans un premier temps, des comités de sélection (COS) institués au sein des établissements (initialement pour chaque emploi à pourvoir mais pouvant désormais intervenir pour plusieurs emplois de la même discipline) et comprenant notamment des spécialistes de la discipline concernée, sont chargés de donner un avis sur les candidats.

Après un examen et une présentation des dossiers par deux rapporteurs, le comité sélectionne les candidats qu'il souhaite auditionner. A la suite de cette audition et de sa délibération, le comité donne un avis motivé sur les candidatures et, le cas échéant, procède à leur classement. Cet avis est transmis au conseil académique siégeant en formation restreinte aux enseignants-chercheurs de rang au moins égal à celui correspondant au poste postulé, lequel propose le nom du candidat sélectionné après avoir apprécié l'adéquation des candidatures à la stratégie de l'établissement.

À chacune de ces étapes, si le conseil académique ou le conseil d'administration invalident une candidature, celle-ci, ainsi que celles qui lui succèdent éventuellement dans le classement établi par le comité de sélection, sont invalidées.

Le président ou le directeur de l'établissement, sauf dans le cas où il émet un avis défavorable motivé sur la proposition, transmet le nom du candidat retenu au ministre qui procède alors à sa nomination.

Les concours sont organisés, pour la plus grande partie d'entre eux (de l'ordre de 90 %), dans le cadre de la « procédure synchronisée » selon un calendrier fixe et unique pour l'ensemble des établissements. Depuis 2009, existe également la procédure du « fil de l'eau », qui permet des publications de postes et des recrutements tout au long de l'année. Fortement réclamé par les responsables d'établissements, le recrutement au « fil de l'eau » ne s'est pas développé autant qu'on aurait pu le penser et connaît même aujourd'hui un recul : de 11,4 % en 2009 et 15,3 % en 2010, le pourcentage d'enseignants-chercheurs recrutés au « fil de l'eau », est passé à 6,9 % en 2012 pour remonter à 9,9 % en 2013.

Les concours d'agrégation de l'enseignement supérieur constituent une exception à la procédure de recrutement de droit commun. Ces concours sur épreuves, organisés dans les disciplines correspondant aux sections 1 à 6 du CNU sous forme d'épreuves d'admissibilité et d'admission très cadrées, échappent complètement à l'intervention des comités de sélection et des organes

dirigeants des établissements. Ces derniers n'ont en effet aucune marge de décision, le choix de l'établissement étant la prérogative des candidats qui se déterminent en fonction de leur rang de classement.

2.3.1.3 Les modifications législatives et règlementaires successives n'ont pas mis en cause les grandes lignes du dispositif de recrutement des enseignants-chercheurs

Parmi les très nombreuses modifications successives du décret du 6 juin 1984, rares sont celles qui n'ont pas concerné les procédures de recrutement des enseignants-chercheurs dans un continuel mouvement de balancier attribuant la responsabilité du choix final des candidats soit à l'instance nationale, soit à l'instance locale.

Un va et vient des procédures

Dans les années 1960 et 1970, l'instance nationale établit des listes d'aptitude et l'instance locale choisit les candidats.
De 1979 à 1984, l'instance locale classe les candidats et le choix final revient à l'instance nationale.
De juin 1984 à février 1988, l'instance nationale procède au tri des candidatures et propose de trois à cinq noms par emploi mis au recrutement, et le choix du candidat retenu est laissé à l'instance locale.
De février 1988 à janvier 1992, on revient à la procédure antérieure au décret du 6 juin 1984 : classement local des candidats puis choix du candidat retenu par l'instance nationale.
De janvier 1992 à fin 1995, l'instance nationale qualifie les candidats, et l'instance locale procède au choix.
De janvier 1996 à décembre 1997, l'instance locale fait une proposition de choix du candidat, celle-ci doit être validée par l'instance nationale.
Depuis janvier 1998, on est revenu à la procédure définie en 1992, stable depuis lors.

Si la loi LRU a introduit des modifications dans le fonctionnement des instances de recrutement au sein des établissements, elle n'a pas remis en cause le dispositif en cours depuis 1992 et prévoyant l'intervention de l'instance nationale chargée de qualification préalable au recrutement.

Inversement, en modifiant l'organisation du recrutement des professeurs dans les disciplines juridiques, politiques, économiques et de gestion, la réforme introduite par le décret du 2 septembre 2014, répond à une demande forte des établissements.

Un grand nombre de responsables des établissements dénoncent en effet depuis longtemps les effets négatifs des recrutements exclusivement opérés par les agrégations de l'enseignement supérieur. Ce dispositif les prive en effet de la possibilité de choisir les candidats en fonction des spécialités correspondant aux besoins en enseignement et en recherche de leurs structures, en particulier dans des filières en développement (droit fiscal, droit social…) dans lesquelles les lauréats à l'agrégation ne sont pas en nombre suffisant. Ils se plaignent également du manque d'investissement dans la vie de l'établissement de ceux des nouveaux agrégés qui, soit ont choisi l'établissement pour des seules raisons de proximité géographique, soit aspirent à une mutation rapide pour se rapprocher de leurs centres d'intérêt. De plus, ce mode de recrutement ne facilite pas le recrutement international devenu nécessaire en économie et en gestion.

La réforme introduite par le décret du 2 septembre 2014 a supprimé l'agrégation interne et introduit la possibilité d'ouvrir des postes de professeur au titre du concours 46-1 via les comités de sélection. Dans les sections 1 à 4[106], cette ouverture est contingentée : le nombre de postes ouverts au titre du dispositif de droit commun ne doit pas être supérieur au nombre de postes ouverts au titre de l'agrégation. Inversement, dans les sections 5 et 6[107], une expérimentation de décontingentement est menée à partir de l'année 2015, qui permet de recruter par la voie de l'article 46-1 sans restriction.

Ces dispositions devraient permettre aux établissements de faire des recrutements plus ajustés aux besoins pédagogiques et de recherche des composantes concernées. Elles devraient également conduire à une stabilisation des enseignants-chercheurs recrutés sur des projets pour lesquels ils se sont déclarés volontaires et dans des établissements dans lesquels ils ont candidaté, ainsi qu'à une limitation du phénomène des « turbo-profs » dénoncé de façon récurrente. Par ailleurs, dans les secteurs disciplinaires concernés, cette modification devrait donner des perspectives de carrière à de jeunes maîtres de conférences tentés de se désinvestir après des échecs à l'agrégation, et de rejoindre des structures privées concurrentes des universités.

Cette réforme qui amène une meilleure adéquation de l'offre à la demande est perçue de manière très positive par les établissements et par les candidats.

Dès la première année de fonctionnement du dispositif, trente-cinq recrutements ont été effectués sur ce fondement.

Préconisation : en fonction des résultats de l'évaluation par le HCERES, de l'expérimentation en cours de décontingentement des postes ouverts aux recrutements selon la procédure du 46-1 dans les sections du CNU de sciences économiques (05) et de sciences de gestion (06), étendre le dispositif de décontingentement, aux autres disciplines d'agrégation de l'enseignement supérieur.

2.3.2. La qualification est devenue l'objet d'intenses débats et controverses

Le débat sur la qualification n'est pas nouveau comme on le voit à la lecture des nombreux rapports portant sur la situation des enseignants-chercheurs. Plus récemment, il a été ouvertement et largement relancé lors des Assises de l'enseignement supérieur et la recherche de 2012-2013, au cours desquelles le rapporteur a préconisé la suppression du dispositif[108], considérant que « *cette procédure extraordinairement chronophage* » « *disqualifie le doctorat français* » et « *est le signe d'un manque de confiance unique au monde envers les universités* ».

La suppression de la qualification par un amendement lors de la préparation de la loi ESR, puis son rétablissement, ont remis au premier plan ce sujet très sensible dans la communauté universitaire et devenu l'objet d'un débat très vif entre partisans et détracteurs de la procédure : alors que les membres du CNU et une partie de la communauté universitaire défendent la qualification[109],une autre partie des enseignants-chercheurs critique vivement son maintien et la Conférence des présidents d'université (CPU) a unanimement demandé sa suppression. Les actes du colloque

[106] Droit privé et sciences criminelles (01), droit public (02), histoire du droit et des institutions (03), science politique (04).
[107] Sciences économiques et sciences de gestion.
[108] Proposition 126 des Assises de l'enseignement supérieur et de la recherche.
[109] Voir le rapport du bureau de la CP-CNU du 24 janvier 2015 déjà cité.

organisé au Sénat en novembre 2013[110], témoignent de la force de l'opposition des approches et de la véhémence des arguments échangés[111].

2.3.2.1 Les partisans de la qualification en font la garantie de la qualité des recrutements et du caractère national du statut des enseignants-chercheurs

Les défenseurs de la qualification la présentent comme l'instrument d'un « *état d'équilibre entre, d'une part, une autonomie permettant de renforcer les initiatives locales… et, d'autre part, une régulation nationale ancrée sur des communautés scientifiques* »[112].

Pour eux, la qualification répond à une nécessité scientifique, la politique universitaire « *ne pouvant se réduire à une simple politique d'établissement mais devant prendre en compte la logique disciplinaire qui a ses exigences propres* ».

Les arguments mis en avant sont d'ordre juridique, scientifique, professionnel, éthique et financier.

Les tenants de la qualification considèrent tout d'abord, que dans la mesure où les enseignants-chercheurs relèvent de la fonction publique d'État et où les primo recrutés par les établissements deviennent des fonctionnaires qui ont vocation à exercer dans tous les établissements d'enseignement supérieur, « *il est normal qu'il y ait un volet national dans le processus de recrutement, actuellement sous la forme de la qualification* »[113]. La qualification est pour les enseignants-chercheurs « *une garantie du caractère national de leur statut*[114] *».* En réalité, ce dispositif ne s'impose pas juridiquement, plusieurs autres catégories de fonctionnaires d'État étant recrutées sans intervention d'une instance nationale[115].

La qualification est également présentée comme « *une garantie de la qualité de recrutement des enseignants-chercheurs en France* »[116]. Le CNU assure ainsi une fonction de filtrage, qui serait nécessaire dans la mesure où le doctorat ne garantit pas un niveau scientifique suffisant en raison de l'hétérogénéité de la qualité des thèses délivrées. De plus, ce diplôme ne préjuge pas de la capacité des candidats à remplir toutes les missions d'un enseignant-chercheur et notamment celle d'enseignement. La qualification constituerait alors *« une évaluation de l'ensemble des activités scientifiques, pédagogiques et administratives de tous ceux qui souhaitent embrasser le métier d'enseignant-chercheur ou, pour les maîtres de conférences, devenir professeur*. »[117]

En outre, la présence d'un grand nombre de membres dans chacune des sections (alors que le nombre des membres des comités de sélection spécialistes de la discipline est plus restreint)

---

[110] *La procédure de recrutement des enseignants-chercheurs en France : enjeux et perspectives*, colloque organisé par Marie-Christine Blandin, présidente de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication du Sénat et sénatrice du Nord, et Corinne Bouchoux, membre de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication du Sénat et sénatrice de Maine-et-Loire ; palais du Luxembourg ; le 8 novembre 2013.

[111] Il convient de signaler que les critiques de la qualification se concentrent sur celle liée au recrutement des MCF, les avis sur la qualification des PR étant davantage partagés dans le camp des détracteurs.

[112] Rapport de la CP-CNU du 24 janvier 2015, déjà cité.

[113] Idem p. 8.

[114] Idem p. 7.

[115] C'est le cas, notamment, des professeurs des écoles et des ITRF.

[116] Idem p. 7.

[117] Idem p. 7.

garantirait la prise en compte des différentes spécialités et courants de pensées au sein d'une même discipline.

Pour preuve de la qualité de l'expertise assurée par le CNU, ses représentants citent le grand nombre d'étrangers, issus en particulier des pays francophones, qui sans pour autant candidater ensuite à un recrutement, postulent la qualification considérée comme une sorte de label.

La qualification constituerait également un rempart contre le localisme et les pratiques de « *copinage* » auxquels les représentants des établissements seraient censés être enclins s'ils avaient l'entière liberté de recruter dans l'ensemble du vivier des docteurs. La présence d'un plus grand nombre de membres dans les sections du CNU que dans les comités de sélection atténuerait le risque de ces « *petits arrangements* » entre collègues et garantirait une véritable reconnaissance objective par les pairs.

Enfin, ses partisans assurent que la qualification induit « *des économies substantielles en organisant des présélections nationales… sa suppression entraînerait… un accroissement massif du nombre de candidats se présentant sur chaque poste, dont le coût de traitement serait inéluctablement plus élevé et supporté par les universités.* »[118] . Ces affirmations qui s'appuient sur des simulations réalisées par la CP-CNU ne sont cependant pas réellement vérifiables en raison de la difficulté de comparer le coût du recrutement des enseignants-chercheurs avec ou sans qualification préalable[119].

2.3.2.2 Les détracteurs de la qualification mettent en évidence les insuffisances et les effets négatifs du processus

Une des critiques majeures de la qualification, émanant notamment des équipes dirigeantes des établissements, porte sur la logique même sur laquelle s'appuie la procédure. L'intervention d'une structure nationale en matière de recrutement, apparaît en effet en contradiction avec la logique de développement de l'autonomie des établissements.

Mais, les critiques vont au-delà de cette opposition de principe.

- **La qualification ne semble pas garantir une égalité de traitement des candidats**

Les opposants à la qualification estiment qu'elle ne garantit pas un égal traitement des candidats en raison de l'hétérogénéité des critères retenus par les sections au nom des spécificités disciplinaires.

[118] Idem P. 7 du rapport du 24 janvier 2015 cité *supra*.

[119] En effet, si l'on connaît le coût de fonctionnement du CNU (et encore n'est-ce pas complètement vrai car il ne s'agit pas du coût complet qui devrait, par exemple, prendre en compte le coût d'organisation des élections au CNU), il est plus difficile d'évaluer le coût des seules opérations de qualification. Surtout, dans la mesure où l'on n'a pas de données sur le coût de fonctionnement des COS, il n'est pas possible d'extrapoler le montant d'une éventuelle augmentation de leur coût dans le cas d'une augmentation du nombre de dossiers à examiner en raison de la disparition du filtrage de la qualification. De plus, la suppression de la qualification entraînerait sans doute une hausse du nombre de candidats moindre que celle estimée par la CP-CNU. Il apparait en effet qu'une partie des qualifiés ne se présentent à aucun moment aux concours (25 %) organisés par les établissements, et donc n'utilisent pas leur qualification.

Un rapport de 2013 de l'IGAENR[120] a détaillé pour quelques sections la grande diversité quant au volume et au contenu des critères retenus par les sections du CNU, et les problèmes soulevés par cette situation. La Cour des comptes a émis les mêmes remarques critiques[121].

La présidente de la CP-CNU[122], en présentant une synthèse des indications fournies sur le site du CNU par les sections, met elle-même en lumière cette hétérogénéité qui porte à la fois sur le volume des attendus des candidats (de quatre lignes à deux pages), sur le fond (certaines sections indiquent notamment accorder une grande importance à l'expérience d'enseignement alors que d'autres annoncent ne pas la prendre du tout en compte), ainsi que sur les différences de fonctionnement des sections (les documents à fournir sont plus ou moins nombreux et spécifiques ; certaines sections explicitent les motifs de refus de qualification, d'autres non …).

Les fortes disparités de taux de qualification selon les sections du CNU confirment l'hétérogénéité des pratiques d'évaluation des sections, ce qui a pu faire dire « *que dans certaines sections, le refus de qualification est accidentel, alors que c'est la qualification qui est quasi exceptionnelle dans d'autres.*[123] »

Les pourcentages moyens de qualifiés (en 2014 de 63 % chez les MCF et de 68,6 % chez les PR), masquent de fortes différences selon les disciplines.

En 2013, les valeurs extrêmes allaient :

- chez les MCF de 23,1 % en droit public et 29,2 % en sciences de l'information et de la communication, à 90 % en astronomie, astrophysique ou 82 % en mathématiques ;
- chez les PR de 33,3 % en STAPS et 37,5 % en sciences économiques à 97,6 % en structure et évolution de la terre et des autres planètes et même 100% en cultures et langues régionales.

Une analyse par groupes de sections[124] montre une plus grande homogénéité des taux de qualification à l'intérieur de chaque groupe sans cependant que les écarts, parfois importants, disparaissent.

Cette situation donne matière à questionnement de la part de ceux qui estiment que soit l'étape de la qualification paraît inutile lorsque quasiment tout le monde est qualifié, soit elle semble être détournée de sa fonction dans les sections les plus malthusiennes qui, en quelque sorte, s'arrogent le droit de recruter elles-mêmes lorsque le nombre de qualifiés correspond quasiment au nombre de postes.

[120] Rapport déjà cité.
[121] Rapport de la Cour des comptes - *La gestion des enseignants des universités en contexte d'autonomie : premiers constats* - observations définitives ; juillet 2013.
[122] Rapport déjà cité.
[123] Charles Fortier, article cité.
[124] Idem ci-dessus p. 20 et 21.

- **Elle semble entretenir une rigidité disciplinaire à contre-courant des logiques scientifiques actuelles**

L'organisation quasiment intégralement disciplinaire des sections du CNU apparaît à beaucoup comme un obstacle à la mise en œuvre d'une logique de fertilisation des domaines de recherche à partir d'approches pluridisciplinaires et transdisciplinaires, qui s'impose aujourd'hui en complément de la logique disciplinaire.

Les forums de discussions électroniques se font fréquemment l'écho de cette critique. Ainsi, s'exprimant sur un site d'échanges d'expériences en vue d'un retour en France après un séjour scientifique à l'étranger[125], un jeune chercheur venant des États-Unis où « *pendant six ans, on ne lui avait pas demandé s'il était généticien, neurologiste, biostatisticien, épidémiologiste ou immunologiste, et où le fait d'emprunter à de multiples disciplines est plutôt bien vu* », se plaignait du système français « *où la transdisciplinarité est plutôt un désavantage.* »

On constate effectivement[126] que sur les 6 267 dossiers pour lesquels la qualification est refusée, 1 467 (23 %) le sont pour le motif « hors section », signifiant que la section qui a examiné la demande considère qu'elle ne relève pas de son champ disciplinaire. Cette situation embarrasse d'ailleurs certaines sections embouteillées par des candidatures relevant de sections connexes et qui reconnaissent que « *l'appartenance ou non à la section est un débat récurrent dans toutes les sections du CNU* ».[127]

Dans les faits, le pourcentage final de non qualifiés sur ce motif est nettement plus faible (de l'ordre de 5 %), les candidats qui présentent souvent plusieurs demandes pouvant être écartés dans une section et qualifiés dans une autre. Cependant, la part importante des « hors section » traduit bien le fort ancrage disciplinaire du CNU dénoncé comme étant à rebours des orientations scientifiques actuelles et constituant un risque de sclérose de la recherche française.

De plus, le « rattrapage » par une autre section n'intervient pas systématiquement et peut alors laisser de côté des candidats intellectuellement brillants et novateurs mais « *qui n'entrent pas dans les cases* ».

La mission note que le dernier train de modifications du décret statutaire de 1984[128] permet néanmoins une meilleure prise en compte du caractère interdisciplinaire de certaines candidatures puisque désormais, lorsque chacune des sections sollicitées s'estime incompétente, l'examen de telles candidatures est confié à l'ensemble des bureaux des groupes des sections concernées, en formation interdisciplinaire. Le bilan de la première mise en œuvre du dispositif, fait par la DGRH au printemps 2015[129], montre cependant que cette procédure est très lourde, coûteuse et qu'elle intervient dans un cadre trop contraint pour rester compatible avec le calendrier de la session synchronisée.

[125] Site : l'étudiant : educpros.fr

[126] *Étude de la promotion 2014 des qualifiés aux fonctions de maître de conférences et de professeur des universités* - DGRH A1 ; tableau 1

[127] Cité par Charles Fortier, dans article cité ; p. 8.

[128] Décret n° 2014-997 du 2 septembre 2014, art 6.

[129] Note de la DGRH du 1er avril 2015 au directeur du cabinet de la ministre.

Certains interlocuteurs de la mission s'appuient également sur des exemples de refus de qualifier des candidats ayant soutenu une thèse sur travaux, pour critiquer le conservatisme du CNU.

- **Elle ne permettait pas d'assurer une évaluation objective des candidats**

Alors que l'argument du CNU selon lequel la qualification serait un rempart contre « *les arrangements locaux* » fait l'objet de contestations – pourquoi les établissements iraient-ils contre leur intérêt en ne recrutant pas les meilleurs candidats ? – les opposants au dispositif retournent l'argument au CNU.

Il apparaît en effet à beaucoup que la dispersion géographique des membres des sections ne protège pas les candidats des effets de réseau, d'écoles scientifiques voire de mandarinat dans certaines sections et notamment dans celles qui gèrent un nombre limité d'enseignants-chercheurs.

Par ailleurs, les enquêtes et études qui ont été faites sur les travaux des sections[130] font état du caractère superficiel du traitement de certains dossiers, de l'hétérogénéité de la qualité des rapports d'évaluation (qui s'explique notamment par le nombre très variable de dossiers que doivent traiter les rapporteurs, d'une quinzaine à une cinquantaine), de la brièveté des examens en séance et des délibérations (quelques minutes dans certains cas), toutes choses qui effacent les bénéfices attendus de la collégialité pour limiter les risques d'arbitraire, l'absence d'audition des candidats ne permettant pas la réduction de l'aléa de ces évaluations.

- **Enfin, le maintien de la qualification aurait des effets négatifs sur l'ensemble du dispositif de recrutement et au-delà**

Les responsables d'établissement insistent sur l'inadaptation du dispositif à l'internationalisation de l'enseignement supérieur et la recherche. Ils considèrent ainsi que la qualification complique le recrutement d'enseignants-chercheurs étrangers et par là pénalise tout particulièrement les universités les plus actives en recherche, qui recrutent sur le « marché » international[131]. En effet, si les enseignants étrangers n'ont désormais plus besoin d'être qualifiés pour se faire recruter comme enseignant-chercheur, les autres étrangers simplement doctorants et post doctorants étrangers doivent en passer par là.

Par ailleurs, la durée de la phase de qualification resserre d'autant le calendrier des opérations de recrutement par les établissements, et ne permet pas à ces derniers de disposer d'un temps suffisant pour organiser des procédures de sélection conséquentes. La suppression de la qualification ferait gagner trois à quatre mois pour le travail des comités de sélection. Ce gain de temps permettrait également aux universités recrutant sur le « marché » international des doctorants d'accéder à un vivier plus large alors qu'actuellement, elles se plaignent de ne pouvoir procéder aux opérations de recrutement qu'à partir du mois d'avril alors que beaucoup des doctorants les plus prometteurs ont déjà reçu des propositions d'universités étrangères concurrentes.

Enfin, de nombreux universitaires insistent sur le caractère nocif du discours sur la mauvaise qualité d'une partie des thèses, mis en avant pour justifier le maintien de la qualification[132]. Cela pose en

[130] Voir Charles Fortier, article cité.

[131] Dans un des établissements visités, a été dénoncée l'inadaptation des dossiers de qualification aux candidats étrangers qui, comme les Français, devaient indiquer leur « NUMEN ».

[132] Voir les actes du colloque organisé par le sénat, déjà cité.

effet un problème de sa cohérence avec les politiques visant à renforcer la valeur du doctorat notamment dans le secteur privé. Ils ajoutent qu'il est également probable que l'existence de la qualification conforte des pratiques laxistes en matière d'attribution du doctorat et freine le développement d'une plus grande rigueur en la matière.

2.3.3. Plusieurs scénarios sont envisageables

2.3.3.1 L'abandon de la procédure actuelle de qualification par le CNU suppose l'amélioration préalable (par ailleurs nécessaire) des conditions et des pratiques de recrutement

- **L'homogénéisation et le renforcement des conditions d'attribution du doctorat et de la HDR**

L'hétérogénéité des thèses étant une des principales justifications du maintien de la qualification, l'abandon du dispositif nécessite la fiabilisation de l'attribution du diplôme du doctorat.

En dépit des améliorations apportées ces dernières années à la règlementation du doctorat et des écoles doctorales, il reste encore des différences de fonctionnement des formations doctorales et des conditions d'attribution du doctorat, qui ne permettent pas de garantir une qualité équivalente des thèses soutenues sur l'ensemble du territoire. Le même problème se retrouve pour ce qui concerne l'attribution de la HDR, les « commissions recherche » des établissements ayant là aussi des pratiques différenciées et plus ou moins rigoureuses.

Certains établissements et notamment ceux hébergeant plusieurs écoles doctorales, ont mis en place un encadrement du doctorat et une plus grande harmonisation des procédures au-delà de la règlementation nationale.

Ces règlements internes portent à la fois sur le nombre de doctorants pouvant être encadrés par un directeur de thèse, les délais à respecter, le choix des rapporteurs et la composition des jurys, les mentions attribuées…

À l'université Paris 5, dans le cadre d'un « suivi des parcours », chaque doctorant en deuxième année est auditionné avec son directeur de thèse devant un comité constitué de membres du bureau du département auquel appartient le doctorant, et de directeurs de thèses d'équipes d'accueil rattachées à l'école doctorale. L'un et l'autre sont entendus ensemble puis séparément[133]. Au cours de ces séances qui ont pour objet de détecter d'éventuels problèmes, la question de l'avenir du doctorant après la thèse est également abordée.

À l'AMU[134], la charte des thèses prévoit, outre la nomination d'un « parrain » extérieur, l'accompagnement du doctorant par un comité de suivi de thèse chargé d'une évaluation de ses travaux à différents points d'étape. Les évaluations de ces mesures faites par l'université montrent une amélioration de la qualité des thèses et une forte diminution des abandons.

Ces pratiques ne sont pas uniquement le fait des plus grandes universités à forte valence en sciences dures. L'université de La Rochelle, de taille plus modeste, a également mis en place un suivi des

[133] On peut regretter cependant que les échanges ne portent que sur des questions de calendrier et non pas sur le contenu des travaux.

[134] Aix-Marseille Université compte 12 écoles doctorales rassemblées au sein d'un collège doctoral, et 3 334 doctorants inscrits au 24 mars 2015.

thésards. Chaque année, ces derniers font une présentation de l'avancée de leur recherche dans le cadre de leur laboratoire et devant un jury comprenant, notamment, des personnalités extérieures.

Il est nécessaire de généraliser ce type de pratique dans tous les établissements. C'est d'ailleurs ce que prévoit le projet d'arrêté sur le doctorat actuellement en cours de concertation et qui devrait être mis en application à la rentrée 2016. Ce texte organise notamment, la mise en place d'un comité de suivi individuel de la formation, qui procèderait au moins une fois par an, en présence du doctorant, à un examen des conditions de sa formation et des avancées de sa recherche, dont les conclusions seraient transmises au directeur de thèse.

En prenant exemple sur les pratiques étrangères – même si la France n'est pas le seul pays où il existe un problème de disparité de la qualité des thèses – il convient également de renforcer les conditions d'attribution du titre de docteur.

Ainsi, la pratique des universités belges et suisses, d'une pré-soutenance en comité restreint, qui donne la possibilité à la fois pour les évaluateurs de ne pas se censurer en matière de remarques critiques, et pour le doctorant de se remettre, si nécessaire, au travail, est intéressante. La soutenance, éventuellement publique[135], n'intervient alors que lorsque les éventuelles faiblesses détectées ont été corrigées.

L'arrêté en cours d'examen prévoit également d'encadrer la mission de directeur de thèse lors de la soutenance. Sans aller jusqu'à l'exclure de la soutenance comme cela se pratique dans certains établissements étrangers, il est prévu qu'il ne puisse ni être membre du jury, ni participer à la délibération, afin de mieux préserver l'indépendance du jury.

Ces dispositions devraient renforcer la confiance dans la qualité du diplôme de doctorat en favorisant la disparition des attributions de complaisance qui nuisent aujourd'hui à la reconnaissance unanime de la valeur du diplôme. En effet, un encadrement plus affirmé, permettrait non seulement de mieux s'assurer de la compétence scientifique des enseignants-chercheurs candidats au recrutement, mais également de valoriser le doctorat au niveau national et international et ainsi de faciliter l'insertion professionnelle des docteurs qui ne feraient pas carrière dans le monde académique.

Certains établissements ont déjà entrepris de donner aux doctorats qu'ils délivrent un caractère incontestable. Ainsi, à l'université Paris 5, les doctorants dont les travaux de recherche ont été jugés insuffisants, n'ont pas obtenu de prolongation de la durée de thèse et un jury a refusé de délivrer le grade de docteur après une soutenance.

Quelques établissements vont plus loin et considèrent qu'en amont, l'inscription en thèse devrait obéir à des critères proches de ceux d'un recrutement professionnel, si possible en présence d'un expert en ressources humaines sur le modèle retenu par le CNRS. C'est d'ailleurs la pratique adoptée par une école doctorale de l'université de La Rochelle qui fait appel à un responsable « ressources humaines » du CNRS lors de l'entretien d'accueil des candidats à l'inscription en thèse.

La mission estime par ailleurs que si l'amélioration du processus d'attribution du doctorat est un préalable indispensable à l'abandon de la qualification, inversement, les jurys de thèse seront d'autant plus enclins à se montrer exigeants sur la qualité des travaux des doctorants qu'ils ne

[135] La soutenance publique de la thèse n'est pas généralisée. Elle n'existe pas, notamment, au Royaume-Uni.

pourront plus compter sur le filtre de la qualification pour éliminer des docteurs pour lesquels ils auraient fait preuve de trop de mansuétude.

Préconisation : veiller à ce que le projet de modification des textes réglementaires relatifs aux écoles doctorales et au doctorat, actuellement en cours de discussion, intègre des dispositions robustes visant à garantir le niveau des doctorats délivrés, et prévoir une évaluation de l'application du dispositif réglementaire dans les deux ou trois ans suivant sa mise en place.

- **La mise aux standards internationaux des pratiques de recrutement**

Le manque de rigueur des opérations de recrutement, étant un autre argument en faveur du maintien de la qualification, l'abandon de la procédure présuppose une amélioration du fonctionnement des comités de sélection et de leurs pratiques.

- **Des comités de sélection à rendre plus opérationnels**

Le remplacement des commissions de spécialistes par les comités de sélection dans le cadre de la loi LRU, au-delà du changement de terminologie, constitue un renforcement de la capacité de l'instance de sélection à se positionner en tant que jury impartial, et à mieux prendre en compte les priorités politiques des établissements.

La présence de membres nommés de façon non pérenne sur proposition du président (au lieu de membres majoritairement élus par leurs pairs avec un mandat de trois ans), la participation obligatoire d'au moins 50 % de membres extérieurs (et non de 30 à 40 %), l'ouverture à des membres extérieurs à la discipline (ce qui n'était pas possible dans les commissions de spécialistes) répondent à ce double impératif.

Les modifications apportées par le décret du 2 septembre 2014[136] ont encore amélioré le dispositif : l'extension à vingt personnes du nombre maximal de membres et la possibilité de créer un comité de sélection commun à plusieurs établissements pour pourvoir des postes relevant de la même discipline, renforcent la crédibilité de l'instance, restreignent les risques de « copinage » et facilitent la participation de représentants extérieurs à la discipline. Elles ont également corrigé certaines de ses faiblesses initiales : la possibilité qu'un même comité pourvoie plusieurs emplois d'une même discipline, allège le fonctionnement et assure une meilleure visibilité sur l'évolution des recrutements au sein de l'établissement.

La mission a constaté que plusieurs des établissements visités se sont effectivement engagés dans cette direction.

Pour limiter le risque de « copinage », plusieurs universités ont supprimé les comités consultatifs élus par les groupes d'enseignants-chercheurs constitués par sections du CNU pour proposer au président les membres des comités de sélection, et ont confié cette mission aux directeurs de composante et de laboratoire.

À l'université Toulouse 1, c'est un collège de quinze personnes, élues ou nommées es qualité, qui désigne des personnalités dont l'une sera chargée de faire au président des propositions de

[136] Texte déjà cité.

composition des comités de sélection. À l'université de Bordeaux, le président a chargé de cette mission un référent recherche et un référent formation.

Dans plusieurs des établissements visités, les équipes dirigeantes ont prévu la participation systématique dans les comités de sélection, d'un représentant, soit du conseil d'administration, soit de la gouvernance, bien au fait des priorités stratégiques de l'établissement et en position de les rappeler, ainsi que des représentants de la composante et du laboratoire concernés.

Pour lutter contre le risque de localisme, les équipes de direction des universités Paris 5 et Paris 6 ont imposé que chaque comité de sélection intègre au moins un membre extérieur à la discipline.[137]

Toutes ces pratiques vont dans le bon sens et il convient de les étendre à un plus grand nombre d'établissements et dans chaque établissement, à la totalité des composantes (car la mission a constaté en interne une grande diversité de modes de fonctionnement). Dans une des universités visitées, alors qu'une nouvelle maître de conférences indiquait avoir été recrutée à l'issue d'une procédure quantifiée à partir de grilles d'évaluation chiffrées, une de ses collègues d'une autre composante considérait qu'elle devait, elle, son recrutement à l'influence de sa directrice de laboratoire.

La participation d'un expert de la direction des ressources humaines, paraît également souhaitable au vu de la satisfaction du CNRS qui a instauré cette pratique. Cette personne, qui, bien entendu, ne participerait pas à la discussion finale réservée aux pairs serait de bon conseil pour évaluer, dans le cadre de véritables entretiens de recrutement (cf. ci-dessous), la capacité d'un candidat à travailler en équipe et à assurer des enseignements. Dans la mesure où cette intervention ne devrait pas être assimilée à une appréciation des mérites des candidats, ce dispositif ne devrait pas poser de problème juridique mais il pourrait faire l'objet d'une expertise sur sa compatibilité avec le principe constitutionnel d'indépendance des enseignants-chercheurs.

Il convient également de rendre plus opérationnel le dispositif visant à élargir la composition des jurys à un plus grand nombre de personnalités extérieures car la nouvelle réglementation n'a pas toujours modifié en profondeur la réalité des pratiques. Dans une des universités visitées, il a été indiqué à la mission que le remplacement des commissions de spécialistes par des comités de sélection n'avait produit aucune amélioration du dispositif sur ce plan.

Il faut maintenant que les établissements s'attachent à trouver les bonnes conditions pour que les membres extérieurs puissent effectivement participer aux comités de sélection sans risquer d'être instrumentalisés et sans se contenter de faire de la figuration comme cela peut parfois arriver.

Les problèmes liés au coût des déplacements, à la complexité de la réglementation en matière de vidéo conférences et à la concentration des opérations sur une période restreinte, constituent des contraintes réelles pour les établissements, assez bien surmontables par les grandes universités de recherche disposant de moyens propres importants mais moins facilement par la totalité des autres établissements.

Outre un assouplissement des conditions d'utilisation de la vidéo conférence, plusieurs évolutions pourraient faciliter la participation des membres extérieurs.

[137] Sauf en mathématiques où il est vrai, la question du risque de localisme ne se pose pas.

La constitution de comités de sélection dans le cadre des communautés d'universités et d'établissements (COMUE) ou de comités de sélection communs à plusieurs établissements hors COMUE (car il n'est pas avéré que la l'échelle de la COMUE soit la plus pertinente dans tous les cas) permettrait de faire des économies dès lors que les membres extérieurs ne se déplaceraient pas pour un seul recrutement. De plus, de petites universités désireuses d'afficher des pratiques de recrutement rigoureuses pourraient ainsi bénéficier de la participation d'experts indiscutables.

L'allongement du calendrier de recrutement, qui constitue un impératif, faciliterait également la participation des membres extérieurs.

La mission considère que la mise en place d'un processus de recrutement plus rigoureux renforcerait l'attractivité du dispositif. Pourquoi en effet, des universitaires extérieurs, a fortiori s'il s'agit d'étrangers, se déplaceraient-t-ils pour apporter leur caution à des procédures de sélection insuffisamment rigoureuses et parfois « pipées » ?

Préconisation : dans le cadre de la réglementation actuelle des comités de sélection :

- **encourager l'ouverture des comités de sélection à des représentants de la gouvernance de l'établissement ainsi que de la composante et du laboratoire concernés par le recrutement ;**
- **faciliter la participation des membres extérieurs, notamment étrangers, en allongeant les calendriers de recrutement des comités de sélection ;**
- **favoriser des solutions de mise en place de comités de sélection dans le cadre de regroupements d'établissements.**

- **La nécessaire professionnalisation des pratiques**

Tous les rapports produits sur le sujet depuis une quinzaine d'années et tous les interlocuteurs institutionnels et individuels rencontrés par la mission sont unanimes pour constater que les modalités de recrutement des enseignants-chercheurs sont généralement déficientes et ne permettent pas de s'assurer réellement de la capacité des candidats à remplir leurs missions : temps d'audition trop court, absence de vérification de la capacité des candidats à s'intégrer dans une équipe, difficulté à évaluer leurs compétences pédagogiques…

Cette situation, à rebours des pratiques de plus en plus professionnalisées de l'entretien d'embauche dans le privé mais aussi dans d'autres secteurs de la fonction publique, est d'autant plus surprenante qu'il s'agit de recrutements de fonctionnaires bénéficiant d'une garantie d'emploi à vie et d'une grande indépendance.

Elle se distingue d'ailleurs de la situation en vigueur dans d'autres ministères, tel le ministère de l'agriculture qui a mis en place depuis les années 1990, de véritables épreuves de recrutement comprenant une leçon et éventuellement une épreuve pédagogique.

Les pratiques actuelles de recrutement sont également souvent mal vécues par les candidats à un primo recrutement. Les auditions des MCF dans chacun des établissements visités, ont révélé de façon quasi unanime la frustration engendrée par les modes de fonctionnement d'une grande majorité des comités de sélection, et le rejet de l'organisation globale du système de recrutement.

Figurent parmi les critiques récurrentes (reprises sur les réseaux sociaux), le calendrier trop resserré des opérations, qui astreint les candidats à un « tour de France » coûteux, harassant et non organisé (avec souvent des auditions le même jour dans des établissements éloignés les uns des autres et même parfois des convocations à la même heure devant deux comités de sélection d'une même université), les auditions expédiées en un quart d'heure ou moins – « *j'ai dû résumer dix ans de carrière en dix minutes* » proteste un candidat[138] –, parfois des parodies de concours alors que le poste est déjà réservé à l'un des candidats, ainsi que le manque d'informations sur les résultats.

L'attachement à la qualification manifesté par les nouveaux maîtres de conférences rencontrés par la mission dans les établissements visités, pourrait d'ailleurs s'expliquer en partie par le contraste ressenti entre la procédure de la qualification qui par définition, ne leur a personnellement posé aucun problème, et la procédure de recrutement stressante, à laquelle ils ont été soumis.

Les pratiques d'universités étrangères sont aujourd'hui bien connues de la communauté universitaire et reconnues comme des modèles.

C'est le cas notamment de celles de l'université de Genève où les candidats retenus après un premier tri sur dossiers sont invités à visiter l'université et leur futur laboratoire d'accueil avant de réaliser une présentation de quarante-cinq minutes de leurs projets de recherche et d'enseignement, devant un auditoire très ouvert d'enseignants, de personnel BIATSS[139] et d'étudiants, puis d'être auditionnés pendant une heure par la commission de nomination dans le cadre d'un échange qui s'apparente à un véritable entretien d'embauche.

Certains établissements, soucieux de recruter les meilleurs candidats, ont mis en place des pratiques reproduisant celles des plus grandes universités étrangères.

À l'IAE[140] de l'université Toulouse 1, il est fait appel à des associations professionnelles pour faire émerger de très bons candidats en amont des opérations proprement dites. Les candidats repérés sont invités aux frais de la composante à passer une journée sur place, pendant laquelle ils assurent un séminaire d'une heure trente (portant sur leur recherche mais permettant également de tester leur sens de la pédagogie) et rencontrent leurs futurs collègues potentiels individuellement puis au cours d'un déjeuner. Lorsque les comités de sélection ont arrêté, à partir de l'examen des dossiers, la liste des candidats retenus pour une audition, s'il apparaît que certains d'entre eux ne faisaient pas partie de ceux reçus en amont, ces candidats sont invités à leur tour.

À l'école d'économie de Toulouse, ce sont les responsables qui se déplacent aux États-Unis pour rencontrer les meilleurs doctorants réunis dans le cadre d'un « marché » tournant chaque année de ville en ville. Les candidats approchés sont également invités pendant deux jours dans le double objectif de découverte de l'université et de son environnement scientifique et géographique pour le candidat, et de présentation scientifique et humaine du candidat pour le recruteur[141].

---

[138] Site l'étudiant : educpros.fr.

[139] Personnel de bibliothèque, ingénieur, administratif, technicien de service social et de santé.

[140] Institut d'administration des entreprises.

[141] Dans cette composante, pour l'année universitaire en cours, pour quatre à cinq recrutements dans ce vivier international, l'université a reçu sept cents candidatures, a procédé à quarante auditions à Boston, et a invité vingt doctorants sur place. Le coût pour chacune des vingt personnes est de 2 000 € sans compter le coût du temps passé par les équipes accueillantes.

Sans aller jusqu'à de tels dispositifs, d'autres établissements ont mis en place des processus permettant de fiabiliser leurs recrutements. L'Institut de sciences politiques de Paris a repris *grosso modo* le schéma genevois : une première étape de tri sur dossiers, une sélection de quatre candidats au plus, un séminaire public de présentation des travaux en présence des membres (notamment extérieurs) du comité de sélection, un entretien de recrutement. Un autre établissement a retenu la pratique d'auditions par le conseil scientifique. Un autre encore prévoit une présentation d'une heure et demie devant le comité de sélection…

Ces situations ne sont pas systématiquement généralisables à de tels niveaux à tous les établissements, ne serait-ce qu'en raison du coût de ces pratiques principalement accessibles à des universités appuyées sur une fondation ou bénéficiaires d'un projet d'initiative d'excellence (IDEX), qui financent déplacements et rencontres.

Inversement, tous sont désormais juridiquement en mesure de vérifier les compétences, notamment pédagogiques des candidats, grâce au nouveau dispositif règlementaire qui prévoit la possibilité d'introduire dans la procédure d'audition des candidats par les comités de sélection « *une mise en situation professionnelle, sous forme notamment de leçon ou de séminaire de présentation des travaux de recherche* »[142].

Cet élément sécurise juridiquement les établissements qui pratiquaient déjà des auditions de ce type,[143] mais il constitue également un signal de ce que doivent être les bonnes pratiques et la norme en matière de recrutement.

La mission ne peut que regretter que plusieurs des établissements interrogés, bien que favorables à ce dispositif, n'envisagent pourtant pas de l'adopter ou bien seulement de façon partielle dans une partie des composantes au motif que cela mobiliserait trop les comités de sélection ou qu'il ne serait pas possible d'organiser de telles auditions en raison des contraintes du calendrier du recrutement aujourd'hui amputé par la durée de la procédure de qualification.

Si le choix qui a été fait de rendre les mises en situation possibles sans les imposer réglementairement, est respectueux de l'autonomie des établissements, il n'en est pas moins vrai que cette pratique doit se développer.

Une réflexion devrait être mise en place pour déterminer un schéma type de fonctionnement des comités de sélection avec une procédure en plusieurs étapes et quelques passages obligés : participation effective des personnalités extérieures (notamment comme rapporteurs), mise en situation professionnelle systématique dans le cadre d'un séminaire ouvert, mise en place de véritables entretiens d'embauche avec participation d'un représentant de la DRH, rencontre des futurs collègues…

Une étape postérieure pourrait être la réalisation d'un dispositif de certification des procédures de recrutement auquel les établissements soucieux de s'assurer de la qualité de leur processus de recrutement, et d'en faire état, pourraient faire appel.

---

[142] Article 9-2 du décret du 6 juin 1984 résultant de la modification apportée par l'article 9 du décret n° 2014-997 du 2 septembre 2014.

[143] Inversement, l'introduction de ce dispositif de mise en situation professionnelle a amené certains établissements à abandonner leur pratique de séminaires de recherche auxquels étaient invités les candidats en amont de leur audition par les COS, non prévue par la nouvelle réglementation, de crainte de recours.

La professionnalisation des pratiques de recrutement dans l'ensemble des établissements est en effet indispensable sous peine d'un renforcement des inégalités entre établissements et entre candidats.

Le risque est, en effet, celui d'une accentuation de la coupure entre :

- de grandes universités de recherche, qui dans un contexte de développement de pratiques proches de celles du « *mercato* » international de sportifs de haut niveau, vont « s'approvisionner » sur les places étrangères en docteurs ou post doctorants de haut niveau, étrangers mais aussi français, qui prennent en charge les frais de voyage et d'hébergement de ces doctorants invités à découvrir l'université (et à être testés par les équipes en place), puis qui offrent des conditions de travail et de rémunération plus avantageuses que celles de droit commun ;
- des universités de second plan qui, si elles ne se donnent pas les moyens de s'assurer de la qualité de leurs recrutements, seront soupçonnées de légèreté, de manque de transparence et de copinage.

Dans l'hypothèse où la qualification serait maintenue, et faute du complet desserrement de la contrainte de calendrier qui aurait résulté de son abandon, il conviendra, *a minima*, d'étudier le moyen de donner aux établissements le temps nécessaire à la réalisation de recrutements dans des conditions plus rigoureuses qu'aujourd'hui.

Préconisation : généraliser dans les établissements la mise en œuvre d'opérations de recrutement correspondant aux pratiques en vigueur au niveau international (visites préalables de candidats potentiels, échanges avec les futures équipes, allongement des temps d'auditions et réalisations de séminaires par les candidats, véritables entretiens d'embauche). Prévoir des incitations ministérielles dans le cadre de la politique contractuelle pour favoriser cette évolution des pratiques.

Une réflexion sur un processus de certification des opérations de recrutement par les établissements, devrait également être encouragée.

Préconisation : encourager les établissements à faire auditer leurs processus internes de recrutement dans le but d'établir des règles internes propres à garantir un fonctionnement impartial des différentes instances. Encourager également la mise en place d'un dispositif de certification de ces processus.

- **L'application d'une véritable procédure de titularisation**

La procédure de titularisation des enseignants-chercheurs à l'issue de leur stage, apparaît à bien des égards comme une formalité.

Au niveau national, les résultats sont sans appel : il n'y a quasiment pas de licenciement des stagiaires à l'issue de leur première année de stage.[144]

Tableau 16 : Licenciements à l'issue de la première année de stage entre 2000 et 2014

	2001	2002 à 2006	2007	2008	2009	2010 à 2014
licenciements	2	0	2	3	1	0

Source : DGRH - tableau IGAENR

Dans les établissements visités par la mission, personne n'avait le souvenir d'un MCF qui n'aurait pas été recruté à l'issue d'une année de stage ou d'une seconde année dans les rares cas où elle aurait dû être accordée.

Inversement, plusieurs interlocuteurs de la mission ont indiqué que certains (en petit nombre) de ces enseignants n'auraient pas dû être titularisés mais que personne n'avait eu le courage d'en prendre la décision.

La mission préconise une évolution de la procédure de titularisation, qui permettrait tout à la fois, de mieux sécuriser la qualité des recrutements, de soutenir et de consolider le dispositif de suivi de carrière et d'encourager la mise en place de formations pour les nouveaux recrutés (cf. la quatrième partie du rapport).

La titularisation interviendrait alors sur le fondement d'un rapport d'activité du stagiaire et d'un rapport d'évaluation rédigé par un tuteur chargé d'un accompagnement individualisé du stagiaire ainsi que d'un rapport du directeur de la composante de rattachement. Ces rapports se prononceraient notamment sur les acquis des formations suivies et sur des besoins complémentaires de formation.

Pour qu'une telle organisation soit effective, il faudrait institutionnaliser la fonction de tuteur. Les établissements d'enseignement supérieur et de recherche, pourraient s'appuyer sur l'exemple de l'INSERM qui a mis en pratique l'intervention d'un tuteur (antérieurement appelé parrain) auprès de chacun des stagiaires de l'établissement, et qui fait régulièrement le constat du caractère bénéfique de ce dispositif.

Sans vouloir trop alourdir un corpus réglementaire concernant les enseignants-chercheurs, déjà conséquent, il paraît souhaitable de rendre statutairement obligatoires la rédaction d'un rapport d'activité par le stagiaire et l'organisation d'un véritable entretien de titularisation réunissant le stagiaire, son tuteur et le responsable de la composante d'affectation.

Préconisation : instaurer une procédure de titularisation des enseignants-chercheurs plus formalisée et plus rigoureuse.

[144] Le ministère ne dispose pas des données relatives aux situations de renouvellement de stage.

2.3.3.2 Dans l'hypothèse d'un maintien du dispositif actuel de qualification, des évolutions s'avèrent nécessaires

- Le maintien de la qualification rend indispensables des changements dans le mode de fonctionnement du CNU

Des modifications de la règlementation du CNU sont intervenues au cours des dernières années pour rendre le fonctionnement des sections moins opaque : la publication des critères de qualification et de la liste des documents attendus des candidats ainsi que la mise en ligne d'un bilan annuel de la procédure de qualification, ont ainsi amélioré l'information des candidats.

Le rapport du bureau de la Commission permanente du CNU, remis en janvier 2015 à la ministre chargée de l'enseignement supérieur et de la recherche en réponse à sa lettre du 20 février 2014 demandant en particulier une harmonisation du fonctionnement des sections, fait des propositions d'évolutions qui pourraient constituer quelques avancées supplémentaires :

- harmonisation du contenu des dossiers de demande de qualification, qui devrait comporter les mêmes types de pièces complémentaires (il conviendra cependant de veiller à ce que cette harmonisation ne se fasse pas en se calquant sur la pratique des sections qui demandent le plus grand nombre de pièces) ;
- révision de la taille des sections, le nombre de membres siégeant dans les sections n'étant plus en phase avec le nombre d'enseignants-chercheurs qu'ils représentent et le nombre de dossiers à examiner ;
- réactualisation, en concertation avec les sections voisine, du périmètre scientifique que couvrent les sections (en harmonie avec le CNRS) ;
- renforcement des moyens d'application de règles de déontologie par la création d'une commission « déontologique » pour traiter d'éventuels problèmes disciplinaires concernant des membres en exercice du CNU ;
- harmonisation de la participation des suppléants.

Ces propositions doivent prochainement faire l'objet d'échanges entre le MENESR et la CP-CNU.

Il ne semble pas cependant que l'encouragement « *d'une convergence des pratiques et d'une harmonisation des critères* », sans pour autant viser « *une homogénéisation parfaite (qui) serait catastrophique* », que propose de promouvoir la CP-CNU, soit suffisant pour améliorer fondamentalement la procédure de qualification et limiter les écarts actuels en matière de taux de qualification.

Ainsi, alors que la CP-CNU indique[145] que *« la vocation de la qualification n'est pas de transformer le CNU en second jury de thèse* », la mission constate à la lecture des documents produits par les sections, que certaines d'entre elles procèdent effectivement à une évaluation de la thèse en précisant par ailleurs ce qui doit être attendu d'une « bonne thèse ».

[145] Rapport cité p. 96.

De même, en dépit des assurances données par la CP-CNU[146] selon lesquelles la *« vocation (du CNU) n'est pas de se substituer aux établissements et de sélectionner les docteurs en fonction d'un nombre de postes ouverts annuellement* », les résultats de la campagne de qualification 2015[147] des futurs professeurs montrent clairement que les membres des sections du CNU hostiles à la suppression de l'agrégation interne, ont délibérément adopté une politique très malthusienne pour peser sur le recrutement en contraignant très fortement les choix des établissements.

Tableau 17 : Qualifications accordées par les sections 1 à 6 du CNU et postes offerts en 2015

sections	Dossiers examinés	Qualifications accordées	Taux de réussite en %	Nombre de postes au 46-1
01	175	14	8	7
02	81	9	11,1	14
03	13	3	23,1	2
04	35	11	30,6	2
05	207	120	58	49
06	201	61	30,3%	10
Total	**712**	**218**	**30,3**	

Source : DGRH A1-1 - tableau IGAENR

Il apparait, en effet, (cf. tableau 17 ci-dessus), qu'à l'exception de la section des sciences économiques (05) où le taux de qualification (58 %) est proche du taux moyen (63 %), les sections à agrégations du supérieur ont qualifié les candidats aux postes de PR au titre de l'article 46.1 de façon extrêmement malthusienne. Les taux de qualification sont en effet de 8 % en droit privé (01), 11,1 % en droit public (02), 23,1 % en histoire du droit, 30,6 % en sciences politiques (04) et de 30,2 % en sciences de gestion (06), ce qui signifie que selon le cas, entre 90 % et 70 % des docteurs dans ces disciplines n'auraient pas le niveau requis pour exercer des fonctions d'enseignant-chercheur.

Surtout, les sections 01 et 03, en « produisant » chacune un nombre de qualifiés très proche du nombre de postes à pourvoir, ont ajusté (plus ou moins étroitement) les nombres de qualifications accordées aux nombres de postes offerts et n'ont quasiment pas laissé de marge de choix aux comités de sélection.

Pour sa part, la section 02, en qualifiant moins de candidats que de postes à pourvoir, s'est arrogé le pouvoir de décider du niveau de mise en œuvre de l'article 46-1.

Cette situation, dénoncée y compris au sein du CNU, révèle un réel pouvoir de blocage des sections du CNU, auquel il importe de trouver remède.

Par ailleurs, la mission ne peut que regretter que l'intérêt exprimé en faveur d'un renforcement de la déontologie ne conduise pas la CP-CNU à adopter une attitude plus ferme sur la question importante

[146] Rapport cité p. 96.

[147] Cf. *Premiers résultats de la campagne 2015 de qualifications aux fonctions de maître de conférences et de professeurs des universités* ; données quantitatives disponibles au 9 mars 2015 ; DGRH, service des personnels de l'enseignement supérieur et de la recherche, sous-direction des études de gestion prévisionnelles, statutaires et affaires communes, DGRH A1.

de l'autopromotion des membres du CNU alors que les sections n'ont pas actuellement de position identique sur ce point : certaines reportent les promotions de leurs membres à la fin du mandat, d'autres ne le font pas.

En conséquence, des modifications plus étendues du fonctionnement de la procédure de qualification apparaissent nécessaires pour répondre à la commande qui avait été passée par la ministre à la CP-CNU et à laquelle il n'a été répondu que très partiellement.

La question de l'harmonisation ou du rapprochement des pratiques (sans aller pour autant jusqu'à l'homogénéisation rejetée par la CP-CNU) est essentielle, qu'il s'agisse des critères et notamment de celui de l'investissement pédagogique, ou des taux et des pratiques de qualification.

Ce rapprochement passe notamment par un affichage d'orientations communes (rédaction d'un rapport du CNU unique incluant dans une seconde partie des indications propres à chaque section), par la définition d'un dossier de candidature de même type (avec, en tant que de besoin, des parties complémentaires spécifiques aux disciplines) ainsi que par la conception d'une grille d'évaluation commune. La question du maintien de la thèse au nombre des pièces du dossier, en sus du rapport de soutenance, devrait également être posée.

La proposition de ceux qui prônent un élargissement aux groupes disciplinaires de l'examen des candidatures (à la condition qu'au moins un des deux rapporteurs soit issu de la discipline dans laquelle la qualification est sollicitée), mérite également d'être étudiée.

Par ailleurs, la question du calendrier des opérations doit être examinée rapidement pour aboutir à un partage plus équilibré de la durée des opérations de recrutement entre le CNU et les établissements, et permettre à ces derniers de disposer du temps nécessaire pour mettre en place des opérations de recrutement plus substantielles. Aujourd'hui, alors que l'ensemble de la procédure de qualification se déroule sur une période de quatre mois, les comités de sélection ne disposent que de deux mois (y compris le temps d'organisation et la coupure des vacances de printemps) pour étudier les candidatures, sélectionner les dossiers, auditionner les candidats et les classer. Cette situation doit être rapidement corrigée faute de quoi, la mise aux normes internationales des opérations de recrutement serait en grande partie bloquée (cf. *supra*).

Inversement, il n'est pas certain que la revendication de moyens matériels supplémentaires (pour l'institution et pour ses membres), et/ou de décharges de tâches de gestion, ainsi que les demandes de renforcement des prérogatives du CNU, dont sont assorties les propositions de la CP-CNU, soient le moyen le plus pertinent pour parvenir aux évolutions souhaitables. Certaines de ces revendications pourraient contribuer à alourdir et bureaucratiser un système qui requiert plutôt des assouplissements, et à en accroître les coûts de fonctionnements déjà élevés[148].

Préconisation : faire un bilan des actions menées au sein du CNU, en réponse à la demande ministérielle en vue d'une harmonisation du fonctionnement des différentes sections.

Mettre en place sous l'égide de la DGRH, un groupe de travail sur l'organisation et le fonctionnement du CNU, auquel participeront la CP-CNU et la CPU ainsi que des représentants des EPST et des personnalités universitaires étrangères.

[148] La DGRH chiffre à huit millions d'euros le budget dévolu au CNU, auquel il faudrait ajouter la masse salariale et de fonctionnement des dix-sept agents de cette direction, qui sont en charge de l'appui à l'institution.

- **À court terme, il convient d'étudier les possibilités d'extension des régimes dérogatoires, notamment dans le cadre de nouvelles expérimentations**

Pour faire progresser de manière plus sereine la réflexion sur ce sujet qui exacerbe les oppositions, la mission préconise deux catégories de mesures.

D'une part, il s'agirait d'étendre les dispositifs de dispenses de qualification, qui ne s'appliquent qu'à un faible nombre de personnes (voir *supra*), aux candidats qui peuvent justifier d'une expérience d'enseignement et de recherche en France ou à l'étranger, équivalente aux fonctions postulées.

Cette dispense serait accordée, par le conseil académique ou l'organe qui en tient lieu, dans les conditions prévues actuellement par les articles 22 et 43 du décret du 6 juin 1984, pour les enseignants-chercheurs étrangers. Elle devrait ainsi permettre de faciliter les recrutements notamment des chercheurs qui enseignent dans les universités, mais également d'autres intervenants français ou étrangers.

Pourraient notamment figurer parmi les viviers concernés par ces dispenses :

- outre les chercheurs, les candidats ayant été inscrits sur une liste d'admissibilité à un concours de chargé de recherche ou de directeur de recherche d'un EPST ;
- les post doctorants français et étrangers bénéficiaires d'un contrat sur le fondement de l'article L. 954-3 du code de l'éducation (voir *supra*).

D'autre part, il s'agirait d'expérimenter, par voie réglementaire, sur le fondement du dispositif prévu par la Constitution[149] et récemment utilisé pour la réforme des agrégations de l'enseignement supérieur, des dérogations plus étendues à la procédure de qualification.

Ces dérogations devraient évidemment reposer sur des critères objectifs, par exemple, le nombre d'enseignants-chercheurs au sein d'une discipline et d'un établissement ; si ce nombre était suffisant (le seuil requis sera à fixer), l'établissement qui en ferait la demande serait autorisé à organiser des concours selon une procédure ad hoc sans qualification préalable des candidats.

L'instauration de ce dispositif expérimental, qui devra être encadré sur le plan juridique de manière très précise, sous peine de porter atteinte au principe d'égal accès au sein d'un même corps, permettrait à la fois de répondre aux demandes et aux besoins d'un certain nombre d'établissements sans remettre en cause les dispositions de droit commun, et d'évaluer au moyen d'expertises du HCERES, la pertinence et l'intérêt de ce régime dérogatoire.

Préconisation : dans l'hypothèse du maintien à court ou moyen terme de la qualification comme condition pour se présenter à un concours d'enseignant-chercheur dans les conditions de droit commun :

- **étendre le dispositif actuel des dérogations règlementaires aux candidats ayant fait la preuve de leurs qualités en enseignement et en recherche ;**

[149] Depuis la réforme constitutionnelle du 28 mars 2003, l'article 37-1 de la Constitution dispose que « la loi et le règlement peuvent comporter pour un objet et une durée limités, des dispositions à caractère expérimental ».

- **étudier la faisabilité juridique d'un dispositif de dérogation à l'article L.952-6 du code de l'éducation dans le cadre d'une procédure expérimentale pour une durée de cinq ans.**

2.4. Des progrès à conforter en matière d'ouverture extérieure des recrutements

2.4.1. Un consensus sur la nécessité de recrutements extérieurs

- **Une prise de conscience de plus en plus affirmée**

La mobilité des primo recrutés est généralement considérée comme un facteur de dynamisation de la recherche et de stimulation intellectuelle, certaines études allant jusqu'à conclure que la productivité des enseignants-chercheurs endo-recrutés est moindre que celle d'universitaires ayant eu un cursus plus mobile.[150]

Un rapport de la Banque mondiale affirmait ainsi que les universités qui embauchent leurs propres diplômés ne sont « *pas susceptibles d'être à la pointe du développement intellectuel en raison de la "consanguinité" académique*[151] *de ses enseignants* ». Il s'appuyait sur les résultats d'une enquête sur les universités européennes[152], qui montre une corrélation inverse entre l'endogamie de l'embauche des enseignants et les performances en recherche, les universités affichant les plus hauts niveaux d'endogamie ayant les taux de recherche les plus faibles[153].

Plus récemment, le rapport d'un « laboratoire d'idées » (*think-tank*) français assurait qu'« *un haut niveau de mobilité au moment du recrutement (…) est indispensable au bon fonctionnement de la recherche* », notamment parce qu'« *il permet le renouvellement des thématiques scientifiques* ». Il concluait qu'il faut encourager les jeunes chercheurs à acquérir une pleine autonomie scientifique, à s'insérer dans de nouveaux environnements et à sortir de « *la zone d'influence de leur ancien directeur de thèse* » pour éviter l'installation d'« *une forme de mandarinat sclérosant* »[154].

Ces différentes études établissent également un lien entre le positionnement aux premiers rangs des classements internationaux et le volume des enseignants-chercheurs étrangers. C'est d'ailleurs ce que soulignait le projet annuel de performance (PAP) 2013, précisant que *« l'accueil d'enseignants-chercheurs étrangers, est à la fois une condition et un indicateur de l'excellence de nos établissements* ».

C'est cette même conviction qui a conduit l'université de Lorraine à faire figurer parmi les objectifs du consortium réuni pour candidater en 2015 à des IDEX du PIA 2[155], celui d'accroître de 20 % le nombre de chercheurs étrangers.

---

[150] Cité par la DGRH dans sa note sur *une méthode pour fixer les cibles d'endo-recrutement lors du recrutement de maîtres de conférences* ; mars 2014.

[151] Rapport de la Banque mondiale de 2009 - *le défi d'établir des universités de rang mondial* de Jamil Salmi ; p. 23.

[152] Cf. note 151.

[153] Aghion et al. 2008.

[154] Institut Montaigne – rapport *Université : pour une nouvelle ambition* - J.M. Schlenker, avril 2015, p. 22.

[155] Initiatives d'excellence dans le cadre du deuxième programme des investissements d'avenir.

Les responsables d'établissements rencontrés au cours de la mission ont systématiquement relayé ces constats en insistant sur le caractère très bénéfique de l'ouverture de leurs établissements à des enseignants-chercheurs français ou étrangers formés à l'étranger.

Ces prises de position se manifestent, non seulement dans des universités de recherche intensive de réputation internationale, mais également dans des universités de plus petite taille et de notoriété plus modeste.

- **Un accompagnement législatif et réglementaire volontariste**

Plusieurs dispositions législatives ont accompagné et soutenu les politiques d'établissement d'ouverture des recrutements d'enseignants-chercheurs.

Dès 2005, le pacte de la recherche prévoyait que :

> *« Les universités seront incitées à élargir l'origine de leur recrutement en ayant comme objectif qu'au moins trois maîtres de conférences sur quatre soient recrutés parmi les candidats n'ayant pas préparé leur thèse en leur sein ou ayant fait un séjour post doctoral en dehors de l'établissement »*[156].

La même préoccupation a conduit à introduire dans la loi LRU de 2007 l'obligation pour les établissements d'enseignement supérieur, de se fixer des objectifs en matière de recrutement d'enseignants-chercheurs non locaux, objectifs figurant dans le contrat comme indicateur de suivi par la tutelle.

L'article L. 952-1-1 du code de l'éducation dispose ainsi que :

> *« … dans le cadre des contrats pluriannuels d'établissement, chaque établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel présente les objectifs qu'il se fixe en matière de recrutement de maîtres de conférences n'ayant pas obtenu leur grade universitaire dans l'établissement ».*

Par ailleurs, la réglementation des comités de sélection, qui doivent désormais comporter un minimum de 50 % de membres extérieurs, a également pour objet de favoriser les recrutements extérieurs et de lutter contre l'endo-recrutement[157].

Les premières évaluations des résultats de ces dispositifs conduisent cependant à relativiser quelque peu leur efficacité. La participation de personnalités extérieures, en particulier étrangères, est en effet freinée par des contraintes budgétaires (poids du remboursement des frais de mission) et règlementaires (rigidité des dispositions sur la vidéo conférence). De plus, comme on l'a vu, la présence de membres extérieurs n'est pas forcément la garantie d'une parfaite impartialité.

À cet égard, la mission note que, malgré des dispositions règlementaires qui ont encouragé, depuis plus de trente ans, cette ouverture vers l'extérieur, les obstacles demeurent.

---

[156] Globalement, cet objectif a été atteint.

[157] Des dispositions de même nature figuraient déjà, depuis 1992, dans le décret n° 88-146 du 15 février 1988 régissant les commissions de spécialistes. Ce texte prévoyait en effet, dans son article 3 : *« Les membres de chaque commission sont désignés comme suit : […]-L2° 30 p. 100 au moins des membres et 70 p. 100 au plus sont nommés par le chef d'établissement, après avis du conseil scientifique, parmi les membres élus appartenant à des commissions de spécialistes d'autres établissements et relevant de la ou des disciplines concernées ; […] »*

Comme l'indiquait un récent rapport de l'IGAENR, « *il s'agira de mesurer sur le moyen terme si l'obligation inscrite dans les textes a eu une réelle influence sur les pratiques et si les universités ont cherché à améliorer leur attractivité et à attirer des candidats externes* »[158].

2.4.2. La question de l'endo-recrutement doit être appréhendée sans dogmatisme

Parmi les principaux attendus du rapport prévu par l'article 74 de la loi ESR, figure « *l'analyse des mesures mises en œuvre ou envisagées afin… de renforcer la transparence des procédures de sélection des enseignants-chercheurs et de lutter contre le phénomène de localisme dans leur recrutement ».*

Or, le terme de localisme pose un problème de définition dans la mesure où il est souvent indifféremment employé soit comme un synonyme d'endo-recrutement (notion large et neutre faisant simplement le constat d'un recrutement local, en général celui d'une personne ayant préparé son doctorat dans l'établissement) ou dans le sens plus connoté négativement de « clientélisme » ou de « copinage », le localisme correspondant alors à la volonté de recruter de manière préférentielle ses propres docteurs même s'ils ne sont pas les meilleurs candidats.

On ne s'étonnera pas que le localisme compris comme un endo-recrutement résultant de relations de « copinage », fasse l'objet d'un rejet unanime au moins dans les discours mais qu'il n'en va pas forcément de même des autres situations d'endo-recrutement.

Par ailleurs, la notion de localisme est difficile à mesurer. Comment savoir en effet, si un faible taux d'endo-recrutement résulte d'un comportement « vertueux » ou d'une absence de candidats locaux par exemple au sein d'une petite université produisant peu de docteurs ? Inversement, comment être certain que la part importante d'endo-recrutés dans tel établissement ne s'explique pas par le fait que les candidats internes étaient effectivement les meilleurs ou que l'établissement produit l'essentiel des docteurs de telle discipline rare ?

Des études ont cherché à appréhender la réalité et l'effet du localisme clientéliste[159] mais leurs conclusions font, au moins en partie, encore débat[160].

- **L'endo-recrutement : une situation globale peu significative en raison de fortes disparités entre établissements**

Les analyses réalisées depuis une douzaine d'années par le MENESR[161] permettent de mesurer statistiquement la situation annuelle et l'évolution de l'endo-recrutement des enseignants-chercheurs.

---

[158] Rapport IGAENR n° 2013-089 *Des effets de la loi LRU sur les processus de recrutement des enseignants-chercheurs* - novembre 2013 ; p. 9.

[159] Voir, *Le localisme dans le monde académique : un essai d'évaluation* d'Olivier Godechot et Alexandra Louvet dans « la vie des idées.fr », 2008.

[160] Voir Christine Musselin *Rien ne permet d'affirmer que le localisme est néfaste* - dépêche AEF du 02-07-2008 n° 314673.

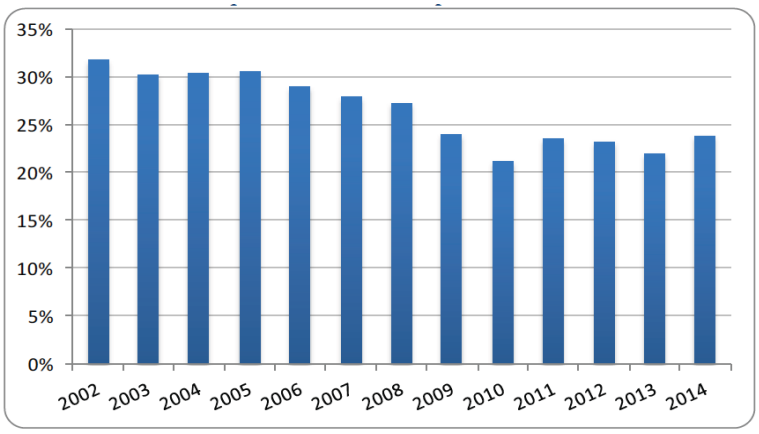
[161] Voir les études de la DGRH, déjà citées, sur l'origine des enseignants-chercheurs recrutés lors des campagnes annuelles de recrutement.

Quelques éléments chiffrés sur l'endo-recrutement[162]

L'article L. 952-1-1 du code de l'éducation[163] énonce que :
« *dans le cadre des contrats pluriannuels… chaque établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel présente les objectifs qu'il se fixe en matière de recrutement de maîtres de conférences n'ayant pas obtenu leur grade universitaire dans l'établissement, ainsi qu'en matière de recrutement de professeurs des universités n'ayant pas exercé, immédiatement avant leur promotion à ce grade, des fonctions de maître de conférences dans l'établissement.* »
Selon cette définition un MCF endo-recruté est un MCF qui a été recruté dans l'établissement où il a soutenu sa thèse, qu'il y ait eu ou non mobilité entre l'obtention du doctorat et le recrutement. Le taux d'endo-recrutement d'un établissement s'obtient alors en rapportant le nombre d'endo-recrutements au nombre total de postes pourvus.

Mesuré à partir du lieu d'obtention du doctorat, le taux d'endo-recrutement des MCF a été de 24 % en 2014.
Cette année-là, 76 % des MCF recrutés ont été exo-recrutés : 56 % des MCF ont intégré un établissement relevant d'une académie différente de celle où ils ont obtenu leur doctorat, 8 % ont été recrutés dans un établissement francilien différent de l'établissement francilien dans lequel ils avaient obtenu leur doctorat, 7 % avaient obtenu leur doctorat (ou l'équivalent) à l'étranger et 5% ont été recrutés dans la même académie de province que celle où ils avaient obtenu leur doctorat mais dans un établissement différent[164].
(Si l'on se réfère à l'indicateur, utilisé dans les contrats, qui rapporte le nombre de recrutés ayant obtenu le doctorat dans l'académie, non pas au nombre de nouveaux MCF mais au nombre total des postes pourvus en incluant les mutations et les détachements – on parle alors du taux d'endo-recrutement obtenu par complément d'indicateur de mobilité académique (IMA) – le taux passe alors à 22 %.)
Le taux d'endo-recrutement des MCF a été en diminution quasiment continue entre 2001 et 2010 passant de 33,6 % à 21 % puis il a légèrement remonté depuis et se situe au cours des quatre dernières années entre 22 et 24 %.

Tableau 18 : évolution du taux d'endo-recrutement des MCF



Source : DGRH A1

[162] Les données ci-dessous sont extraites de l'étude de la DGRH « Origine des enseignants-chercheurs recrutés lors de la campagne 2014.
[163] Cet article a été introduit par l'article 26 de la loi LRU du 10 août 2007.
[164] Étude DGRH - *Origine des enseignants-chercheurs recrutés lors de la campagne 2014, session synchronisé.*

Pour les PR, si l'on considère que le taux d'endo-recrutement correspond au pourcentage de recrutement de candidats qui exerçaient précédemment dans le même établissement, le taux d'endo-recrutement s'élève à 58 % en 2014 et il atteint 64% pour les PR recrutés parmi les MCF.
Le taux d'endo-recrutement ne diminue pas chez les PR au cours des quinze dernières années contrairement à ce qui se passe comme pour les MCF. Au contraire, le niveau de l'endo-recrutement s'est accru après 2000 (il était de 42 % en 1999) pour ensuite rester relativement stable d'une année sur l'autre (entre 53 et 60% à une exception près).
Si l'on prend en compte l'indicateur de mobilité académique en intégrant les mutations et le recrutement des agrégés de l'enseignement supérieur, le taux d'endo-recrutement tombe à 43 %.
Les analyses portant sur ces moyennes nationales ne sont cependant pas vraiment significatives car elles recouvrent de fortes différences entre établissements.
Pour ce qui concerne les MCF, en 2014, 11 % des établissements recruteurs de MCF ont recrutés au moins la moitié de leurs MCF parmi ceux ayant obtenu leur doctorat au sein de leur structure, et 31% ont exo recruté leurs MCF en totalité.

Dans le cadre d'une étude réalisée par le MENESR pour définir des cibles d'endo-recrutement (cf. ci-dessous), le calcul des taux d'endo-recrutement des universités a été fait en prenant en compte une période de cinq ans (2008-2012) pour tenir compte de l'irrégularité des recrutements dans les établissements de taille réduite.
Sur les 77 universités existant en novembre 2014 :
– 10 ont un taux d'endo-recrutement entre 0 et 10 %,
– 18 ont un taux d'endo-recrutement entre 0 et 15 %,
– 38 ont un taux d'endo-recrutement entre 0 et 20 %,
– 12 ont un taux d'endo-recrutement de 30 % et plus
– 5 ont un taux d'endo-recrutement de 40 % et plus

Les taux d'endo-recrutement les plus bas sont de 0 % à Albi, Nîmes et en Nouvelle Calédonie, de 2 % à Cergy Pontoise, de 5 % à Paris 13 et à Évry.
Les taux les plus élevés sont de 72 % à Corte, 48 % à Paris 2 et 43 % à Paris 3, et de 41 % à Montpellier 1 et à Limoges.
S'agissant des PR, en 2014, 71 % des établissements ont recruté au moins la moitié de leurs PR en leur sein, 26 % ont endo-recruté l'ensemble de leurs PR et 12 % les ont intégralement exo-recrutés[165].

Il convient également de remarquer que ces statistiques qui ne portent que sur les recrutements de titulaires donnent une image en partie faussée du niveau d'endo-recrutement réel de certains établissements. Celui-ci est en effet survalorisé lorsque ces établissements recrutent un grand nombre d'enseignants-chercheurs en CDD (contractuels LRU) qui bien que n'ayant généralement pas fait leur doctorat dans l'établissement, ne sont pas pris en compte dans ces calculs. C'est le cas de l'université Toulouse 1 qui affiche un taux d'endo-recrutement des MCF légèrement au-dessus de la moyenne (25 % en 2013 au lieu de 22 % en moyenne cette année-là), lequel ne traduit pas la politique de l'établissement qui s'interdit dans une partie de ses composantes de recruter ses propres doctorants.

[165] Document DGRH - *Origine des enseignants-chercheurs recrutés lors de la campagne 2014, session synchronisée, p.* xiv.

- **L'intérêt d'une approche pragmatique**

Une partie des universitaires porte sur l'endo-recrutement une appréciation très négative le considérant effectivement comme un « phénomène » à combattre.

C'est notamment le cas de Jean Tirole qui, s'exprimant sur l'enseignement supérieur français peu après l'attribution de son prix Nobel d'économie, dénonçait l'endo-recrutement comme « *un des défauts majeurs du système français* ».[166]

Cette position ne fait cependant pas l'unanimité. D'autres interlocuteurs ont une approche plus nuancée, une spécialiste de la sociologie universitaire[167] considérant même que « *rien de permet d'affirmer que le localisme (pris ici dans l'acception neutre d'endo-recrutement) est néfaste* ».

Ces divergences sur le degré de rigueur de la lutte à mener contre l'endo-recrutement amènent la mission à s'interroger.

Faut-il adopter une position tranchée et refuser systématiquement tout recrutement d'un candidat ayant fait son doctorat dans l'établissement ? C'est ce que préconisent certains en s'appuyant sur les exemples d'un grand nombre d'universités étrangères prestigieuses. Faut-il alors prendre des mesures réglementaires dans ce sens ou laisser les établissements libres de leurs choix ?

Pour d'autres, pourtant, notamment dans les disciplines scientifiques, l'important est la réalisation des mobilités à l'étranger dans le cadre d'un post doctorat, moment privilégié pour se constituer un réseau qui bénéficiera ensuite à l'université. Ceux-là, estiment qu'il faut faire évoluer la définition de l'endo-recrutement et considérer que le terme n'est pas approprié dans le cas de recrutement d'un ancien doctorant dès lors que ce dernier a accompli entre temps un ou deux post doctorats dans un autre établissement et en particulier à l'étranger (en 2014, seulement 10,1 % des MCF recrutés ayant fait un post doctorat et en ayant renseigné le lieu l'avaient effectué dans l'établissement d'obtention de la thèse[168]). C'est la position de la CPU, qui propose l'interdiction de l'endo-recrutement des MCF à la condition d'en revisiter la définition dans ce sens.

Beaucoup estiment également qu'il est nécessaire de prendre en compte la diversité des situations locales.

Est-il légitime d'évoquer le localisme lorsque le recrutement de « locaux » s'est imposé à la suite du désistement d'extérieurs qui avaient été classés en tête dans des établissements faiblement attractifs ? Le risque est alors de ne pouvoir recruter personne.

Est-il judicieux de ne pas recruter en tant que PR, le MCF de l'établissement particulièrement expérimenté pour gérer un équipement lourd spécifique ?

Dans ce contexte, les travaux de la DGRH du MENESR, qui ont conduit à proposer « *une méthode pour fixer des cibles d'endo-recrutement lors du recrutement de maîtres de conférences* » apparaissent particulièrement intéressants[169].

---

[166] Entretien dans l'AEF du 20-11-2014 ; dépêche n° 490459.
[167] Christine Musselin, référence citée ci-dessus.
[168] Source : DGRH A1-1.
[169] Note de la DGRH A1-1 de mars 2014 et complément actualisé de la note de novembre 2014.

Ces travaux permettent d'une part, de calculer des taux d'endo-recrutement moyens de chaque université (intégrant les résultats de cinq années) et d'autre part, de mettre en lumière des spécificités tenant à différents facteurs que sont l'appartenance majoritaire à un groupe disciplinaire, la présence de niches de spécialisation ou d'équipements lourds, l'âge des candidats (lié à la discipline), le taux de pression des candidatures internes, la plus ou moins grande attractivité de l'établissement recruteur…

Ils ont vocation à fixer une cible d'endo-recrutement pour chaque établissement en fonction de sa situation particulière, ainsi qu'un objectif de vitesse de réduction de niveau d'endo-recrutement des établissements dont les taux sont les plus importants.

Il reste aux acteurs de la mise en place du dialogue contractuel à intégrer les conclusions de ces travaux, à lancer l'opération de définition des cibles individuelles de baisse de l'endo-recrutement dans chacun des établissements concernés, puis à suivre l'évolution des résultats.

Ce dispositif qui prend en compte la situation de départ des établissements et les différences de leurs besoins, apparaît préférable à la fixation d'une norme unique.

Préconisation : affiner le suivi de l'endo-recrutement et la définition des endo-recrutés pour distinguer les enseignants- chercheurs ayant acquis la totalité de leur expérience antérieure dans l'établissement recruteur, de ceux qui tout en ayant soutenu leur thèse où eu des fonctions de MCF dans cet établissement, ont réalisé une ou des mobilités dans d'autres établissements, en tant que post doctorant, enseignant-chercheur ou chercheur.

Pour favoriser la diminution de l'endo-recrutement, préférer, sauf exception, les politiques incitatives dans le cadre contractuel à un supplément de réglementation nationale.

2.4.3. Mais les politiques de recrutements de candidats « extérieurs » doivent être renforcées

Au-delà de la stricte question du localisme, il y a consensus sur l'intérêt pour les établissements de recruter des enseignants-chercheurs étrangers ou des candidats issus de milieux extra académiques.

- **Encourager l'ouverture internationale**

Les étrangers ne constituent que 8,9 % des enseignants-chercheurs (cf. tableau 19 ci-dessous).

La part des enseignants-chercheurs étrangers est quasiment équivalente chez les PR et chez les MCF. Elle est nettement plus élevée « en sciences » (12,7 %) qu'en « lettres et sciences humaines » (8 %) et dans les disciplines juridiques politiques et économiques.

Tableau 19: Part des enseignants-chercheurs étrangers au sein des enseignants-chercheurs titulaires en activité en 2012-2013

	Nombre d'enseignants-chercheurs étrangers	% d'enseignants-chercheurs étrangers
Enseignants-chercheurs	5 050	8,9
dont PR	1 776	8,8

dont MCF	3 273	9
dont en droit	415	5,5
dont en lettres	1 195	8
dont en sciences	3 175	12,7
dont en pharmacie	80	4,4
dont en médecine	60	1,5
dont corps spécifiques	125	11,4

Source : DGRH A1, tableau DGESIP - DGRI, l'état de l'emploi scientifique en France en 2014

La part des étrangers est plus importante chez les enseignants-chercheurs des corps spécifiques (11,4 %) et chez les chercheurs de certains EPST. Ainsi, le CNRS compte 15 % de chercheurs de nationalité étrangère et l'INSERM 13 %. Inversement ce pourcentage ne dépasse pas 8 % à l'INRA.

Les données[170] relatives aux chercheurs académiques des établissements étrangers (dont les missions correspondent à celles des enseignants-chercheurs des établissements d'enseignement supérieur français) montrent une opposition bien marquée entre des pays dans lesquels la part des étrangers au sein de la population de chercheurs est très élevée (57 % en Suisse, 47 % au Canada, 45 % en Australie, 38 % aux États-Unis), et des pays où elle est au contraire extrêmement faible (1 % en Inde, 3 % en Italie, 5 % au Japon, 7 % au Brésil et en Espagne). Les valeurs françaises, qu'elles concernent les enseignants-chercheurs ou les chercheurs, se situent à un niveau intermédiaire.

La part des lauréats de nationalité étrangère dans les recrutements d'enseignants-chercheurs est aujourd'hui plus forte chez les MCF que chez les PR. En 2014, elle atteint 16 % pour les premiers et 10 % pour les seconds.

Tableau 20 : Évolution de la part des recrutements d'enseignants-chercheurs de nationalité étrangère entre 2002 et 2014 en %

	2002	2005	2007	2008	2010	2012	2013	2014
PR	15,6	11,7	14,6	12,7	8,1	14	10	10
MCF	9,9	9,7	10	14,7	11,5	20	17	16

Source : DGRH - tableau IGAENR

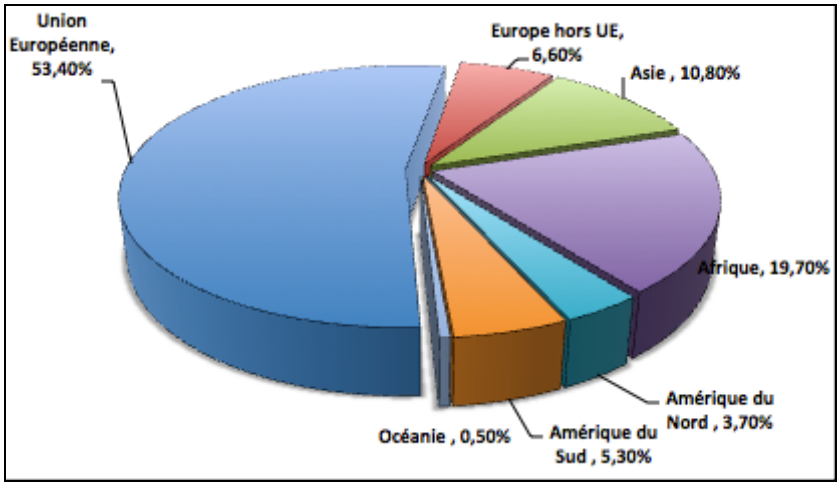
Entre 2002 et 2014, elle s'est fortement accrue pour ce qui concerne les recrutements de MCF et a, au contraire, diminué s'agissant des recrutements de PR.

L'accroissement de la part des recrutements de MCF de nationalité étrangère est à mettre en relation avec la progressive et forte augmentation du nombre de doctorants et de docteurs étrangers intervenue depuis le début des années 2000. Ainsi, le nombre de doctorats délivrés à des étrangers a été multiplié par trois depuis 2001-2002 et a atteint 42 % en 2011-2012 et 45 % en sciences.

[170] Voir DGESIP- DGRI, l'état de l'emploi scientifique en France, rapport 2014.

La répartition des lauréats étrangers des concours par zones géographiques (cf. graphique 3 ci-dessous), montre la part prépondérante des étrangers européens (60 %) et surtout communautaires (53,4%) et la part importante des ressortissants africains (19,7 %).

Figure 3 : origine géographique des étrangers recrutés



Source : DGRH A1, DGRI - DGESIP

En 2014, 52 % des MCF étrangers et 90 % des PR recrutés étaient originaires du continent européen. Ces données globales recouvrent des différences de situation importantes selon les établissements, qui sont le reflet de stratégies plus ou moins volontaristes.

Les grandes universités scientifiques et/ou les universités ayant fait l'objet de fusion, ont très souvent mis en place des politiques concertées de recrutements d'universitaires étrangers seniors et juniors. Mais c'est aussi le cas d'établissements de taille plus modeste mais très bien positionnés au niveau international sur quelques créneaux comme l'école d'économie de l'université Toulouse 1 qui recrute exclusivement sur le « marché international (voir *supra*).

Ce constat d'ouverture internationale des recrutements doit cependant être nuancé.

En effet, une part importante des étrangers recrutés ont fait des études supérieures en France : en 2014, 66,7 % des étrangers recrutés avaient obtenu leur doctorat en France et 33,3 % à l'étranger. Ainsi, comme le remarque la DGRH, le niveau de recrutement des MCF étrangers témoigne d'une internationalisation des trajectoires étudiantes plus que du marché du travail universitaire[171].

En réalité, l'important n'est pas tant de recruter des étrangers que des candidats ayant fait leur doctorat et mieux encore leur post-doctorat à l'étranger, qu'il s'agisse de candidats étrangers ou de nationaux.

On ne dispose pas de données chiffrées sur la part des enseignants-chercheurs (français ou étrangers) ayant effectué un doctorat ou un post doctorat à l'étranger (la mission préconise à la DGRH de prévoir des remontées d'information sue ce point). Inversement, parmi les recrutés de 2014 ayant fait un post doctorat l'année précédant leur recrutement, 55,6 % l'avaient effectué en France et 30,1 % à l'étranger (les 14,3 % restant n'ayant pas renseigné la rubrique). Si l'on élargit le

[171] Voir l'origine des enseignants-chercheurs recrutés lors de la campagne 2014, session synchronisée, DGRH A1-1.

champ aux post doctorats réalisés quelle que soit l'année, la part de ceux réalisés à l'étranger monte à 34,1 %.

Plusieurs éléments ont contribué à ouvrir davantage les établissements d'enseignement supérieur à des enseignants-chercheurs ayant une expérience internationale.

La possibilité d'intégrer des candidats communautaires et étrangers dans les corps d'enseignants-chercheurs sans qu'ils aient dû être préalablement qualifiés par le CNU, constitue un élément facilitateur même s'il est difficile d'évaluer sa portée réelle.

Le dispositif de l'article L. 954-3, dit des contrats LRU (voir *supra*) a probablement eu et est appelé à avoir un effet plus important. Dans plusieurs universités visitées par la mission, des recrutements réalisés sur ce fondement ont permis d'attirer des juniors et des seniors de haut niveau, qui ont pu ensuite être intégrés dans les corps d'enseignants-chercheurs.

En complément et pour renforcer l'attractivité des établissements français, d'autres dispositifs, dont certains ont déjà été envisagés par la DGRH, devraient être mis en œuvre ou faire l'objet d'études et de simulations.

La mise en ligne de la traduction en anglais du guide de la mobilité des enseignants-chercheurs, publié par le MENESR depuis 2012, permettrait de mieux faire connaître les perspectives offertes aux candidats étrangers.

Mais surtout, il convient de réfléchir à des dispositifs incitatifs de meilleure prise en compte des expériences internationales dans la carrière et plus précisément dans les reclassements.

Alors qu'actuellement, les périodes de post-doctorat sont traitées en matière de reclassement, de la même façon quel que soit le lieu dans lequel elles ont été réalisées, il serait possible de donner un avantage supplémentaire aux post doctorats accomplis à l'étranger par des français ou des étrangers. Des conditions de reclassement plus favorables qu'actuellement pour les enseignants-chercheurs qui occupaient des fonctions similaires à l'étranger hors espace économique européen[172] pourraient également être envisagées. Il conviendrait d'étudier le coût de ces deux mesures qui pourraient intervenir en modifiant le « décret classement ».

- **Encourager l'ouverture fonctionnelle**

La dernière modification de septembre 2014 du décret du 6 juin 1984, a introduit un dispositif de rapprochement des carrières de chercheur et d'enseignant-chercheur, qui devrait faciliter l'accès des chercheurs aux corps d'universitaires.

Ainsi, les chargés de recherche ayant atteint le 7ème échelon de la première classe peuvent désormais accéder, sous certaines conditions, à la hors classe des MCF. Les effets de ce dispositif devront faire l'objet d'un suivi.

[172] Ils sont actuellement reclassés selon des règles similaires à celles appliquées aux agents non titulaires, c'est-à-dire dans le grade de début de corps avec prise en compte d'une fraction de l'ancienneté de service accomplie pour la fixation de l'échelon : cf. articles 13 et 14 du décret n° 2009-462 du 23 avril 2009 relatif aux règles de classement des personnes nommées dans les corps d'enseignants-chercheurs des établissements publics d'enseignement supérieur et de recherche relevant du ministre chargé de l'enseignement supérieur.

La dispense de la qualification des chercheurs et des candidats inscrits sur une liste d'admissibilité à un concours de chargé de recherche ou de directeur de recherche dès lors qu'ils ont une expérience d'enseignement (voir ci-dessus), pourrait également faciliter les candidatures de chercheurs.

Enfin, il conviendrait également d'étudier des régimes plus favorables de reclassement des scientifiques non fonctionnaires pour renforcer l'attractivité des carrières académiques.

Préconisation : faire évoluer la règlementation, notamment en matière de reclassement, pour favoriser le recrutement d'enseignants-chercheurs étrangers ou français ayant acquis une expérience professionnelle internationale ou dans d'autres fonctions.

3. Le déroulement de la carrière

3.1. Des logiques de carrière bien cadrées

3.1.1. Des parcours professionnels diversifiés

- **Une différenciation des dynamiques de carrière**

Pour compléter sa connaissance des parcours professionnels des enseignants-chercheurs à partir de suivis de cohortes auxquels elle procède ponctuellement, la DGRH du MENESR a passé une convention avec une équipe du Collège de France[173] qui, dans le cadre d'un projet de recherche, a entrepris d'établir une typologie des carrières des enseignants du supérieur et notamment des enseignants-chercheurs, et d'identifier les logiques des dynamiques qui les sous-tendent, à partir d'un suivi de cohorte sur une période suffisamment longue pour embrasser l'essentiel de la partie la plus « dynamique » de la carrière de ces personnels.

Ce travail s'appuie sur l'exploitation d'une version anonymée du « fichier historique » du MENESR, qui contient, pour l'ensemble des personnels académiques, les indications de leur situation professionnelle année après année, ainsi que leur discipline scientifique et leur établissement de rattachement. Le fichier utilisé couvre la période 1984-2014.

- **Quelques éléments sur les trajectoires des maîtres de conférences**

Les données relatives aux MCF portent sur 9 897 individus qui ont fait l'objet de vingt observations annuelles successives à compter de leur première année d'exercice.

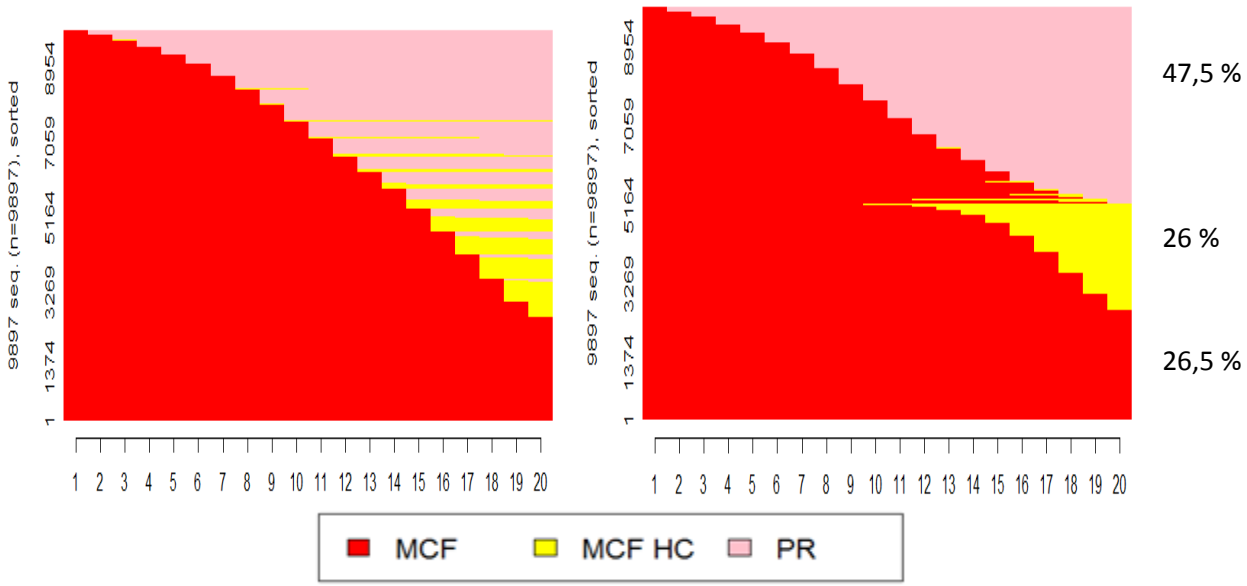
Il ressort des principaux constats et analyses des déterminants des destins professionnels de ces MCF, les éléments suivants[174] :

1. la carrière des MCF ne correspond pas à un parcours linéaire uniforme les conduisant systématiquement de leur statut initial à celui de professeur.

[173] Cette équipe, sous la direction de Pierre-Michel Menger, professeur au Collège de France, titulaire de la chaire de sociologie du travail créateur, comprend Colin Marchika, Simon Paye, Yann Rénisio et Pablo Zamith.

[174] Tous les graphiques et les éléments d'analyse sont tirés de l'étude mentionnée ci-dessus. Ils sont reproduits avec l'accord de leurs auteurs.

Figures 4 et 5 : Séquences des carrières de 20 ans débutées en tant que maître de conférences[175]



Les deux graphiques ci-dessus rendent compte de la pluralité des modèles de carrière des MCF.

Il apparaît en effet que les entrants dans le corps des maîtres de conférences n'ont pas une, mais trois destinées possibles : le maintien dans le statut de MCF de classe normale (CN), la promotion à la hors-classe (HC) ou l'accès au corps de professeur des universités.

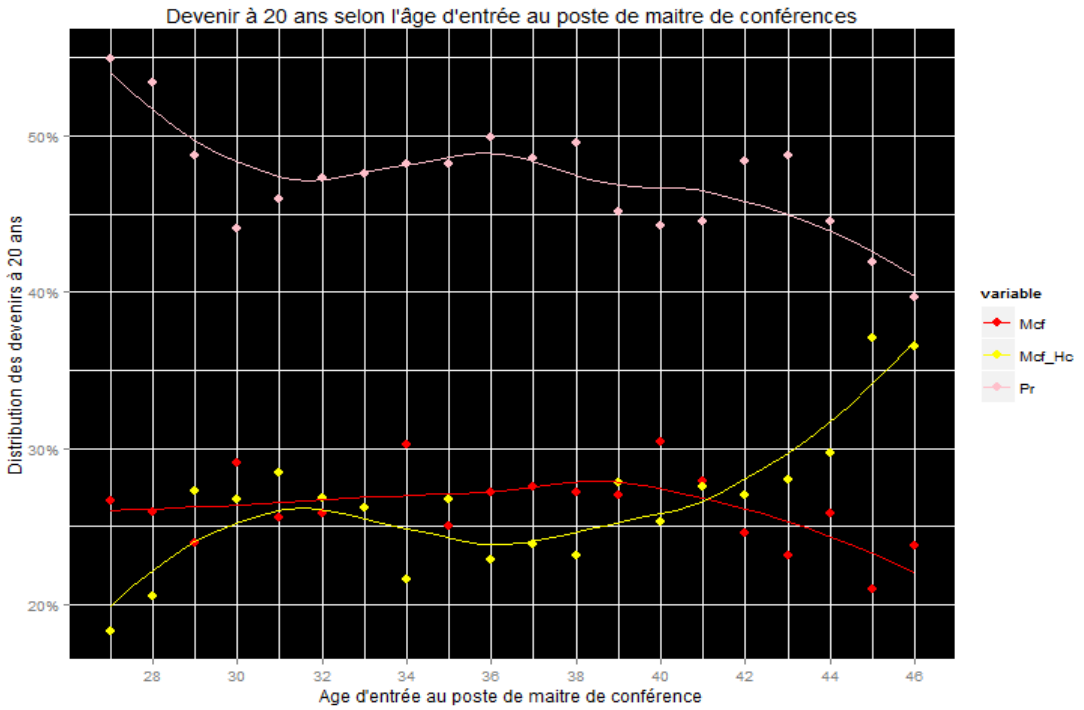
Après vingt ans de carrière, 26,5 % des individus observés sont toujours MCF de classe normale, 26 % sont passés à la HC de ce corps et 47,5 % sont devenus professeurs (cf. graphique de droite ci-dessus).

2. La probabilité de passer d'un statut à un autre est influencée par la durée passée dans le statut antérieur (cf. graphique de gauche ci-dessus)

L'accès des MCF au corps des PR intervient dans la plupart des cas dans la première partie de la carrière (comme en témoigne la disparition progressive des passages au poste de professeur – de rouge à rose dans le graphique – à mesure que la durée de carrière en tant que MCF augmente), et plus on avance dans celle-ci, plus la probabilité d'accéder à la HC augmente (passage de rouge à jaune dans le graphique). Après quinze ans passés dans le corps des MCF, la probabilité de devenir PR devient faible, celle d'accéder à la HC est plus élevée mais la situation la plus probable est celle du maintien dans le corps à la classe normale.

[175] Lecture des graphiques: chacune des 9 897 carrières retenues est représentée par une ligne horizontale correspondant au vingt années de carrière observées. La couleur de chacune de ces lignes évolue selon le statut occupé par l'individu à l'année donnée. L'agencement vertical des lignes est produit, sur le graphique de gauche, par rassemblement des carrières identiques la première année de carrière, puis la seconde, et successivement jusqu'à la dernière (on associe les individus MCF la première année, puis on distingue ceux qui sont passés PR la deuxième année de ceux qui sont restés MCF, etc.). Le graphique de droite est agencé verticalement selon le même processus mais cette fois-ci depuis la dernière année jusqu'à la première : on distingue d'abord à l'année 20 trois groupes d'individus : ceux étant MCF, ceux devenus MCF HC et ceux devenus PR, puis au sein de chacun de ces groupes on identifie ceux qui avaient un statut similaire la 19ème année, et de même jusqu'à la première année.

Figure 6 : le devenir des MCF à vingt ans varie selon l'âge auquel ils sont entrés dans le corps

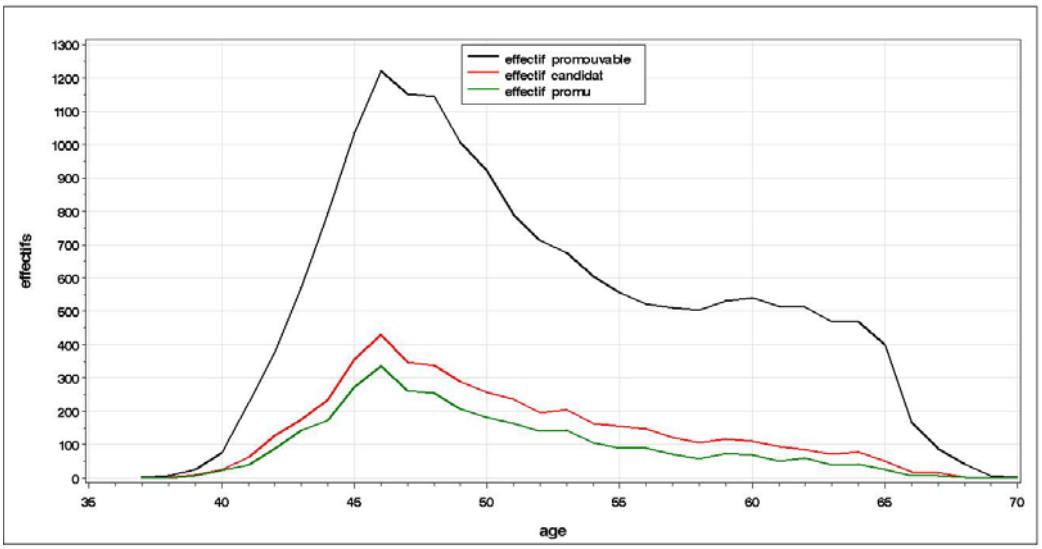


Les points du graphique représentent les valeurs observées ; les courbes indiquent les tendances lissées.

De manière générale, plus les MCF entrent dans le corps à un âge élevé, plus la probabilité qu'ils deviennent PR diminue et celle qu'ils accèdent à la hors classe augmente.
Le pourcentage d'individus restés MCF après vingt ans est au contraire relativement stable quel que soit l'âge d'entrée dans la carrière (cf. graphique ci-dessus).
Ainsi, sur l'ensemble des individus entrés dans le corps des MCF à 27 ans, vingt ans plus tard, 55 % sont devenus PR, 18 % sont à la HC et 27 % sont restés MCF.
Pour les individus entrés dans le corps à 46 ans, ces pourcentages sont respectivement de 40 %, 37 % et 23 %.

3. Les promotions des MCF de la classe normale à la hors classe, font l'objet d'une « auto censure raisonnable ».

Figure 7 : Effectifs de MCF promouvables, candidats et promus[176] à la HC



Lecture : Parmi les MCF CN de 45 ans, 1 034 sont promouvables à la HC, 357 sont candidats et 273 seront effectivement promus.

L'effectif des promouvables s'accroît entre 40 et 46 ans puis décroît ensuite, jusqu'à 65 ans sous l'effet des promotions réalisées et des accès au corps des professeurs, et au-delà en raison des départs en retraite (cf. graphique *supra*). Les courbes des candidatures et des promotions ont un tracé assez semblable à un niveau plus bas.

L'écart entre la courbe des promouvables et la courbe des candidatures rend compte du niveau d'autocensure des promouvables.

Cette autocensure peut être qualifiée de raisonnable puisqu'elle engendre un taux de satisfaction des candidats relativement élevé. Ainsi, pour les trois années prises en compte ci-dessus, le taux des promus au sein des promouvables est de 18,7 % mais le taux des promus au sein des candidats atteint 69,9 %.

Les éléments ci-dessus relatifs aux trajectoires des MCF et à quelques-uns de leurs déterminants, n'abordent qu'une partie du champ de l'étude. Celle-ci, à laquelle la mission propose de se reporter, s'intéresse par ailleurs, aux différenciations liées aux disciplines, à la localisation des établissements, au sexe, à la nationalité (enseignants-chercheurs français et étrangers)…

- **Quelques éléments sur les trajectoires des professeurs**

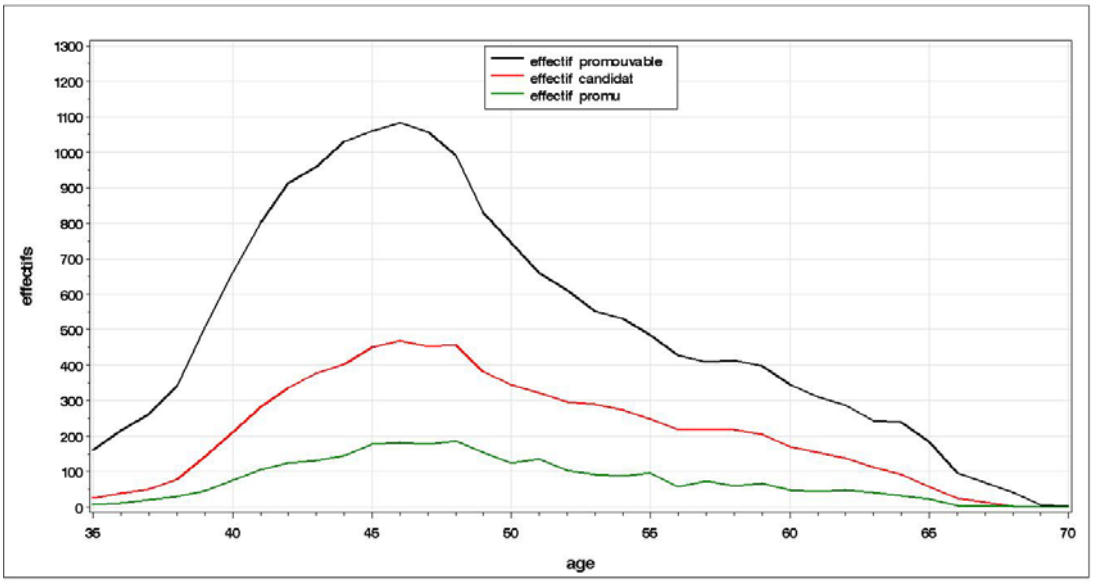
Les études portant sur la population des PR posent des problèmes d'économétrie[177] spécifiques que l'équipe du Collège de France s'attache actuellement à résoudre.

[176] Pour disposer de volumes significatifs, l'étude agrège les données de trois campagnes consécutives (ici, celles de 2011, 2012 et 2013), ce qui signifie qu'un même individu promouvable les trois années et jamais promu, apparaîtra trois fois dans les données avec un âge chaque fois incrémenté d'un an.

Pour cette raison, nous ne disposons pas encore de données sur les trajectoires des professeurs du même type que celles relatives aux MCF.

Les éléments ci-dessous nous renseignent cependant sur les rapports entre promouvables, candidats et promus, et donc sur le comportement des professeurs en matière de candidature.

Figure 8 : Effectifs de PR promouvables, candidats et promus de PR2 à PR1



Lecture : Parmi les PR2 de 45 ans, 1 060 sont promouvables à la 1ère classe, 450 sont candidats et 176 seront effectivement promus.

L'effectif des promouvables (cf. graphique ci-dessus) s'accroît jusqu'à 46 ans puis décroît ensuite sous l'effet des promotions réalisées, et, au-delà de 65 ans, en raison des départs en retraite.
Les courbes des candidatures et des promotions ont un tracé assez semblable.

L'écart entre la courbe des promouvables et la courbe des candidatures rend compte du niveau d'autocensure. Quoiqu'important, ce taux n'est pas suffisant pour donner largement satisfaction à une forte proportion de candidats puisque le taux de promus au sein des candidats n'atteint « que » 35,9 %, le taux de promus au sein des promouvables étant lui de 15,3 %.

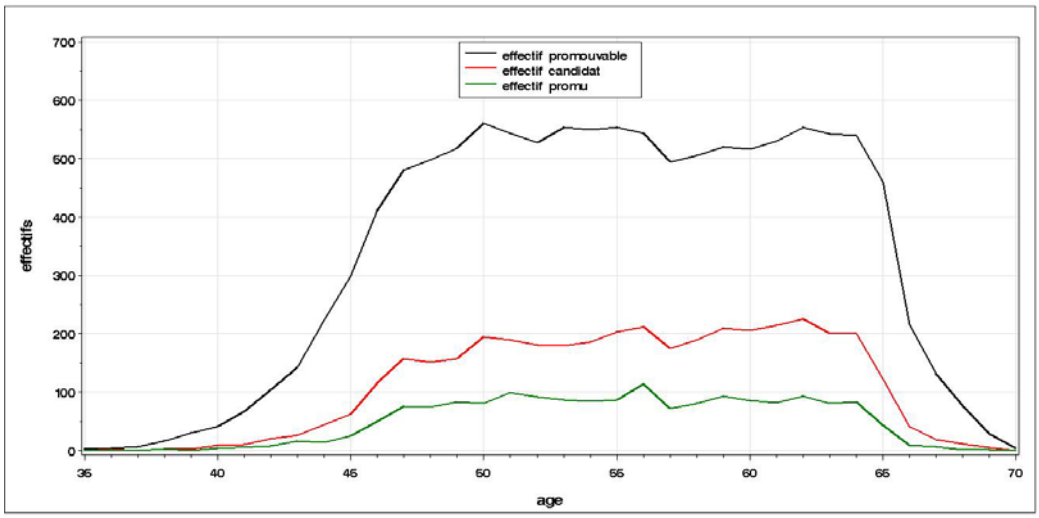
Le graphique relatif aux promotions de PR1 à PR de classe exceptionnelle fait apparaître des évolutions un peu différentes (cf. ci-dessous).

L'effectif des promouvables[178], qui s'accroît jusqu'à 50 ans, présente ensuite un palier jusqu'à 64 ans.

Le niveau d'autocensure est très important avec pour corollaire un taux de satisfaction des candidats plus élevé que dans le cas précédent : alors que le taux de promus au sein des promouvables n'est que de 14,6 %, le taux de promus au sein des candidats atteint 44 %.

[177] L'âge auquel on devient PR est très variable et peut, notamment, être proche de l'âge de la retraite. Cela rend délicat la définition de la plage de durée permettant la représentation des séquences de carrière.
[178] Voir la note 165.

Figure 9 : Effectifs de PR promouvables, candidats et promus de PR1 à PR classe exceptionnelle



Lecture : Parmi les PR1 de 50 ans, 561 sont promouvables à la classe exceptionnelle, 194 sont candidats et 80 seront effectivement promus.

La poursuite de ce travail permettra d'enrichir notablement la connaissance des carrières des enseignants-chercheurs au bénéfice, notamment, du pilotage de la gestion de ces populations.

Préconisation (pour le MENESR) : poursuivre les partenariats avec des équipes de recherche pour approfondir la connaissance des carrières des enseignants-chercheurs.

- **Des différences dans l'exercice du métier en fonction de l'ancienneté et du champ disciplinaire**

Au-delà de la situation statutaire, ce sont les composantes et les conditions d'exercice du métier qui définissent la réalité de la vie professionnelle des enseignants-chercheurs.

Or, celles-ci sont très diversifiées comme l'ont montré divers travaux de sociologie universitaire ainsi que les rapports récents de l'IGAENR sur la cartographie des activités dans les établissements d'enseignement supérieur et de recherche, et comme en attestent les entretiens sur le terrain, qui ont confirmé l'actualité des conclusions d'une étude menée il y a quelques années sur le travail des universitaires[179].

Cette étude réalisée à partir d'entretiens avec des enseignants-chercheurs affectés dans des structures appartenant à quatre secteurs disciplinaires (histoire, physique, biologie et gestion), met en évidence une forte différenciation des activités en fonction de la discipline.

L'appartenance disciplinaire influence notamment le rapport des enseignants-chercheurs à chacune de leurs missions de recherche, d'enseignement et d'intérêt général, la répartition des tâches entre ces missions et les conditions d'exercice du métier.

Ainsi, l'étude met en lumière le poids du facteur disciplinaire sur le volume horaire d'enseignement – elle montre notamment, que le service statutaire d'enseignement de 192 HETD ne recouvre pas la

[179] Valérie Becquet et Christine Musselin - *Variations autour du travail des universitaires, synthèse* ; convention MENRT 2002-2007, janvier 2004.

réalité des pratiques – et sur l'organisation plus ou moins collective des activités de recherche et d'enseignement.

Pour les physiciens et les biologistes, c'est la recherche qui constitue le cœur de métier à tel point que les activités d'enseignement et d'administration apparaissent en concurrence permanente avec les activités de recherche. Les enseignants-chercheurs de ces disciplines sont par ailleurs en situation récurrente de prospection de crédits pour le financement de projets et d'équipements dans un contexte de compétition internationale aussi bien scientifique qu'économique. De plus, cette activité, très largement pratiquée en équipe, les amène à devoir s'impliquer fortement dans la bonne marche de leur laboratoire et le recrutement de collaborateurs (stagiaires, doctorants, post-doctorants et personnels techniques).

À l'inverse, les historiens considèrent la répartition de leurs tâches entre recherche et enseignement comme plus équilibrée, sauf pour ceux d'entre eux qui se consacrent, sur la durée, à la préparation très absorbante des enseignements des concours du second degré. Au contraire de leurs collègues physiciens et biologistes, ils pratiquent leurs activités de recherche et d'enseignement de façon solitaire et bénéficient d'une grande indépendance dans le choix de leurs sujets de recherche, dont la contrepartie est la pauvreté des financements extérieurs.

Les gestionnaires connaissent des conditions d'exercice encore différentes. Si leur activité d'enseignement est quantitativement très importante – ils effectuent un grand nombre d'heures complémentaires, qui aboutit fréquemment à un doublement du service statutaire d'enseignement – la préparation des cours est moins chronophage que celle des historiens. En outre, leur activité de recherche, qui peut recouvrir des réalités très différentes d'un domaine à l'autre, entre souvent en concurrence avec une activité de conseil par ailleurs très rémunératrice, qui permet à ceux qui s'y adonnent de bénéficier d'une situation financière sans commune mesure avec celle de la majorité des enseignants-chercheurs.

À ces différenciations disciplinaires, s'ajoutent des variations d'activité peu ou pas liées au facteur disciplinaire mais tenant à des traditions locales, au comportement des individus, au statut (de PR ou de MCF) ou à l'ancienneté dans la carrière. L'activité de production scientifique est ainsi généralement très soutenue pendant les premières années (même si la mission a rencontré de jeunes maîtres de conférences qui, dès leur recrutement se voyaient confier la responsabilité d'un diplôme) et, de manière générale, les responsabilités collectives sont souvent prises plus tard dans la carrière.

Même si le modèle commun dans les mentalités universitaires attribue aux professeurs un rôle d'animation en matière de recherche et de responsabilités administratives qui les distingueraient des maîtres de conférences, il apparaît là aussi que la réalité est beaucoup plus nuancée et dépend beaucoup des organisations d'établissement.

Ainsi l'étude signale la coexistence d'un département d'histoire à tradition très participative, où la division des tâches est inexistante, et d'un autre département doté d'une organisation très hiérarchique qui distingue très fortement les tâches des professeurs (cours magistraux, directions de thèses) de celle des maîtres de conférences (TP, TD).

Enfin, les conditions d'exercice des enseignants-chercheurs sont différentes selon qu'ils assurent ou pas la totalité de leurs obligations de service et notamment en recherche.

Ces différences, qui n'ont qu'exceptionnellement une traduction en termes statutaires (dans le cas d'une modulation du service d'enseignement par exemple) sont cependant déterminantes dans la définition des contours de l'activité professionnelle des enseignants-chercheurs.

Il serait donc illogique de ne pas en tenir compte.

Cette situation apparaît comme une raison supplémentaire de limiter le dispositif réglementaire au strict nécessaire pour laisser aux établissements la faculté de procéder à des adaptations en fonction des conditions spécifiques réelles de fonctionnement de leurs structures.

3.1.2. Une mobilité géographique et fonctionnelle peu développée

- **Une faible mobilité géographique**

Le taux de mutation des enseignants-chercheurs ne rend pas totalement compte de leur mobilité dans la mesure où celle-ci peut également se produire à l'occasion d'un changement de corps de MCF à PR (elle se confond alors avec l'exo recrutement). La part mineure des mutations dans les recrutements de PR et surtout de MCF est cependant un bon indice de la faible mobilité géographique des enseignants-chercheurs (cf. 2.2.1).

En 2014, les mutations n'ont représenté que 12,5 % des recrutements d'enseignants-chercheurs : 10 % des recrutements de MCF et 18,5 % de ceux de PR. Cette proportion, très stable entre 2005 et 2010 a ensuite légèrement augmenté pour fléchir en 2014.

Tableau 17 : Évolution des recrutements par mutation

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Postes offerts	2 953	3 349	3 162	3 233	2 984	2 706	2 628	2 695	2 215	1 988
Postes pourvus par mutation	313	344	349	337	306	285	310	309	288	249
% des mutations	10,6	10,3	11	10,4	10,3	10,5	11,8	11,5	13	12,5

Source : données ministère DGRH ; tableau IGAENR

Ces valeurs moyennes recouvrent cependant de fortes différences selon les disciplines (cf. tableau 18 ci-dessous).

La part des recrutements par mutation est ainsi très faible en sciences et technologie (5,3 % pour les PR et 4,6 % pour les MCF), plus conséquente en lettres et sciences humaines (17,85 % pour les PR et 9,9 % pour les MCF) et plus élevée dans les disciplines juridiques, politiques, économiques et de gestion (18,9 % pour les MCF), voire majoritaire chez les PR (70 %) en raison du dispositif spécifique des agrégations de l'enseignement supérieur

Tableau 18 : Parts des recrutements par mutation selon les champs disciplinaires en 2013

	D, P, E, G[180]	LSH[181]	Sciences / technologie
MCF	18,9 %	9,9 %	4,6 %
PR	70,0 %	17,8 %	5,3 %

Source : données DGRH ; tableau IGAENR

Toutes disciplines confondues, le taux annuel de mobilité interne (au sein des établissements d'enseignement supérieur) des enseignants-chercheurs au-delà de l'âge de 35 ans a été de 0,8 % en 2013. Il était de 1,1 %[182] en 2006. À titre de comparaison, en 2013, le taux de mobilité interne des chercheurs du CNRS était de 1,8 % (201 mobilités de chercheurs inter délégations sur 11 204 chercheurs).[183]

Le modèle qui tend à se développer depuis quelques années est celui d'un accroissement de la mobilité en amont du recrutement dans le cadre de doctorats et de post doctorats effectués en France ou à l'étranger, puis d'un net reflux du mouvement après l'accès aux corps d'enseignants-chercheurs, sauf dans le cas très particulier des disciplines à agrégation de l'enseignement supérieur.

Cette situation de faible mobilité n'est pas propre aux enseignants-chercheurs. On la retrouve chez l'ensemble des personnels en fonction dans l'enseignement supérieur, et notamment chez les BIATSS peu mobiles après leur titularisation.

De plus, elle ne traduit pas forcément une tendance à l'immobilisme de la part des enseignants-chercheurs, puisque le nombre de candidats à une mutation est trois fois plus important que le nombre de recrutés par mutation.

Par ailleurs, les changements de thématiques, ainsi que de niveaux ou de spécialité d'enseignement, peuvent aussi être regardés comme une forme de mobilité intellectuelle significative.

Il serait également intéressant de comparer la situation des établissements français à celles des universités des autres pays. Ainsi, la mission constate, il n'y a quasiment pas de mobilité chez les universitaires bénéficiant d'un emploi permanent qu'aux États-Unis.[184]

Il conviendra enfin, de suivre dans les années à venir les résultats des dispositions relatives aux recrutements par mutation prioritaire et notamment pour rapprochement de conjoints, introduites par le décret du 2 septembre 2014.

Les résultats de la première année de fonctionnement du dispositif (2015)[185] semblent montrer que les candidats jouissant d'une priorité de mutation constituent une partie non négligeable des candidats à la mutation et bénéficient d'un avantage comparatif par rapport aux autres candidats à une mutation.

[180] Disciplines juridiques, politique, économiques et de gestion.
[181] Lettres et sciences humaines.
[182] Rapport IGAENR n° 2007-073 de juillet 2007, *la mobilité des personnels enseignants-chercheurs et d'encadrement de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.*
[183] Bilan social du CNRS.
[184] Voir rapport cité ci-dessus.
[185] Voir l'analyse faite par la DGRH.

Ainsi en 2015, 221 enseignants-chercheurs ont candidaté au titre de la mutation prioritaire (213 pour rapprochement de conjoint et 8 bénéficiaires de l'obligation d'emploi), soit 20,8 % des candidats à la mutation (1 064) mais 1,5 % seulement de l'ensemble des candidats (recrutements et mutations). 25,8 % des candidats à la mutation dans le cadre d'un rapprochement de conjoints ont été recrutés ou classés premiers (55 sur les 213 candidats) alors que les pourcentages correspondants pour l'ensemble des candidats à la mutation hors mutations prioritaires, et pour les candidats au recrutement hors mutations, ont été respectivement de 22,3 % et de 10,7 %.

Les 1,5 % de candidats bénéficiant d'une mutation prioritaire ont donc représenté 3,19 % des classés tandis que les 7,1 % de candidats à la mutation ont représenté 14,1 % des classés et les 92,9 % des candidats au recrutement hors mutation, 85,9 % des classés.

Dans un contexte de concurrence internationale qui conduit assez logiquement à faire prévaloir les critères scientifiques lors des recrutements, cette situation peut porter préjudice à des établissements très attractifs contraints par des mutations prioritaires notamment pour raisons familiales. Quelques cas signalés à la mission montrent l'effectivité du risque de développement de contentieux en la matière.

- **Une mobilité fonctionnelle encore plus faible**

Les enseignants-chercheurs ayant un projet de mobilité fonctionnelle peuvent avoir recours à plusieurs dispositifs réglementaires, dont certains leur sont spécifiques.

Comme les autres fonctionnaires et dans les mêmes conditions, ils peuvent bénéficier d'un détachement. Dans leur cas, ils « *peuvent être détachés dans des entreprises, des organismes privés ou des groupements d'intérêt public pour y exercer des fonctions de formation, de* recherche, de valorisation de la recherche et de diffusion de l'information scientifique et technique. »[186]

Les données de gestion du MENESR montrent la faible utilisation du dispositif : au 31 décembre 2013, seuls 608 enseignants-chercheurs étaient en position de détachement[187] (soit à peu près 1 % du total des EC) dont 22 dans le secteur privé et 263 à l'étranger.

Quant au dispositif de « seconde carrière », qui devait permettre d'intégrer par la voie du détachement d'autres ministères ou fonctions publiques, son ouverture depuis 2006 aux enseignants-chercheurs, n'a quasiment pas eu d'effet réel, notamment en raison du très faible nombre de postes ouverts.

Les enseignants-chercheurs peuvent également bénéficier d'une délégation. Cette position qui leur est propre, leur permet de continuer à percevoir leur rémunération et à bénéficier de l'ensemble des droits attachés à la position d'activité.

La délégation peut être prononcée auprès d'une institution internationale ou d'un établissement étranger d'enseignement supérieur et de recherche, d'un établissement français d'enseignement supérieur, de recherche ou d'information scientifique et technique, d'une entreprise ou de tout autre organisme public ou privé ainsi qu'auprès de l'Institut universitaire de France[188].

[186] Article 15 du décret du 6 juin 1984 précité.
[187] Source : DGRH A1-1
[188] Article 11 du décret du 6 juin 1984 précité.

Une partie importante de ces mises en délégation se fait auprès d'EPST et notamment du CNRS.

Là encore, le bilan est très modeste : au 1er septembre 2015, cette position ne concernait que 1 230 enseignants-chercheurs (657 PR et 573 MCF) dont 466 auprès de l'institut universitaire de France et 9 pour créer une entreprise.

Quelques situations qui ne correspondent pas à des mobilités proprement dites, puisque les enseignants-chercheurs restent dans ce cas en fonctions dans leurs établissements, les amènent cependant à sortir du cadre de leur activité professionnelle principale. Ainsi, en vertu de la loi du 12 juillet 1999 sur l'innovation et la recherche, les enseignants-chercheurs, sous certaines conditions et sous réserve de l'avis favorable de la commission de déontologie de la fonction publique, peuvent participer à la création d'une entreprise destinée à valoriser leurs travaux de recherche, apporter un concours scientifique à une entreprise privée qui valorise leurs travaux de recherche, ou être membres d'un organe dirigeant d'une société.

Le bilan des avis de la commission de déontologie montre cependant que le recours des enseignants-chercheurs à ce dispositif reste exceptionnel. En 2013, la plus grande partie des (seulement) 70 avis rendus par la commission concernait des chercheurs et un tiers seulement des enseignants-chercheurs (13 PR et 8 MCF). En outre, toutes les demandes d'enseignants-chercheurs dont la commission a été saisie cette année-là avaient uniquement pour objet l'apport d'un concours scientifique.

- **Des mesures favorisant la mobilité**

Un rapport de l'IGAENR de 2007[189] regrettait l'absence d'un discours volontariste sur la mobilité des enseignants-chercheurs. Cette situation semble avoir bien évolué.

Dans les établissements, les équipes de direction affichent un intérêt certain pour les mobilités entrantes et sortantes des enseignants-chercheurs même si celui-ci vise avant tout à attirer de jeunes post doctorants français et étrangers.

La tutelle, de son côté, a fait de la question de la mobilité des enseignants-chercheurs, un axe fort de sa politique des ressources humaines. Le sujet a d'ailleurs été récemment inscrit au programme de l'agenda social du MENESR avec l'objectif « *d'améliorer effectivement les possibilités de mutation des enseignants-chercheurs* ».

Au cours des dernières années, plusieurs mesures législatives et réglementaires ont conforté l'organisation de la mobilité des enseignants-chercheurs.

La loi ESR a valorisé la notion de mobilité placée désormais au cœur des missions des enseignants-chercheurs. Elle prévoit en effet que :

> *« leurs statuts leur permettent d'exercer ces missions simultanément ou successivement. Ils favorisent leur mobilité entre les différents statuts des personnels de l'enseignement supérieur et ceux de la recherche, au sein du même établissement de l'enseignement supérieur, entre établissements de l'enseignement supérieur, avec les organismes de recherche et les fondations du secteur de la*

[189] Rapport n° 2007-073 déjà cité.

recherche, avec les services publics de toute nature et entre ces services et établissements et les entreprises, en France ou à l'étranger. »[190]

La loi LRU a en outre prévu l'instauration d'un indicateur de mobilité et introduit l'obligation pour les établissements de fixer dans le contrat un objectif de recrutements externes :

« Dans le cadre des contrats pluriannuels d'établissement, chaque établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel présente les objectifs qu'il se fixe en matière de recrutement de maîtres de conférences n'ayant pas obtenu leur grade universitaire dans l'établissement, ainsi qu'en matière de recrutement de professeurs des universités n'ayant pas exercé, immédiatement avant leur promotion à ce grade, des fonctions de maîtres de conférences dans l'établissement ».

Il reste à s'assurer que cet indicateur est réellement utilisé dans le cadre de la démarche contractuelle.

Le décret du 2 septembre 2014 a mis en place des mesures complémentaires.

Ainsi, il prévoit :

- la fixation par le président ou le directeur de l'établissement d'un nombre d'emplois d'enseignants-chercheurs à pourvoir exclusivement par la voie de la mutation ;
- une priorité de mutation en faveur des fonctionnaires séparés de leur conjoint (qui bénéficient également de la dispense d'examen par le comité de sélection) ;
- une possibilité de détachement dans le grade de MCF hors classe, sous certaines conditions, pour des chargés de recherche, avec possibilité d'intégration à l'issue d'une année ;
- la possibilité pour les enseignants-chercheurs communautaires et étrangers, d'être intégrés après détachement dans un corps d'enseignant-chercheur sans avoir été préalablement qualifiés par le CNU.

Il est trop tôt pour faire le bilan de la mise en œuvre de ces dispositions.

Des éléments complémentaires pourraient les renforcer dans le cadre de l'agenda social annoncé par le ministère, en privilégiant les mesures incitatives plutôt qu'une réglementation contraignante.

Ainsi, l'introduction dans le statut des enseignants-chercheurs d'une obligation de mobilité au moment d'un changement de corps, parfois évoquée, ne paraît pas pertinente à la mission. On notera d'ailleurs que cette mesure serait en contradiction avec l'esprit des dispositifs progressivement mis en place pour favoriser l'accès au corps de PR des MCF particulièrement investis dans leur établissement.

Le rétablissement d'une campagne prioritaire de mutations en amont de la campagne de recrutement de la session synchronisée, telle qu'elle existait avant 2008, et comme ont pu le demander certains, ne paraît pas non plus pertinente en raison des contraintes de calendrier.

[190] Article L. 952-2-1 du code de l'éducation.

De plus, comme l'a rappelé la DGRH, le dispositif avait montré ses limites car la plupart des postes publiés dans cette campagne n'étaient pas pourvus, les établissements préférant attendre l'examen des candidatures présentées au recrutement.

Inversement, des dispositifs incitatifs, déjà préconisés dans des rapports antérieurs, pourraient être étudiés pour soutenir une politique de mobilité.

Ainsi, il conviendrait de renforcer le système de bonifications déjà prévues actuellement[191] pour que les mobilités effectuées se traduisent davantage en termes d'accélération d'avancement d'échelon ou de bonifications indiciaires dans les textes statutaires.

Préconisation : renforcer le dispositif statutaire de prise en compte des mobilités géographiques et fonctionnelles dans la progression de carrière des enseignants-chercheurs.

3.2. Une évolution du métier d'enseignant-chercheur incomplètement prise en compte

3.2.1. Une diversification des composantes du métier d'enseignant-chercheur

- **Un enrichissement des missions**

L'article 2 du décret statutaire des enseignants-chercheurs dispose que ces derniers :

> *« ont une double mission d'enseignement et de recherche (et) qu'ils concourent à l'accomplissement des missions du service public de l'enseignement supérieur prévues par l'article L. 123-3 du code de l'éducation ainsi qu'à l'accomplissement des missions de la recherche publique mentionnées à l'article L. 112-1 du code de la recherche »*[192].

Leur champ d'intervention, mentionné à l'article L. 123-3 du code de l'éducation (qui correspond à l'article 4 de la loi du 26 janvier 1984[193]), s'est progressivement étoffé depuis la publication de la loi de 1984 dont l'article 4 assignait au service public de l'éducation quatre catégories de missions :

- la formation initiale et continue ;
- la recherche scientifique et technologique ainsi que la valorisation de ses résultats ;
- la diffusion de la culture et l'information scientifique et technique ;
- la coopération internationale.

Les modifications successives de cet article et de l'article 3 du décret du 6 juin 1984 qui énonce les missions des enseignants-chercheurs, ainsi que de nouvelles autres dispositions législatives et réglementaires, ont étendu le périmètre des missions connexes à l'enseignement et à la recherche, relevant des enseignants-chercheurs.

[191] Il est actuellement prévu dans le décret du 6 juin 1984 précité un système de bonifications pour les MCF (art. 39) et pour les PR (art.55).
[192] Article 2 du décret du 6 juin 1984 précité.
[193] Loi n° 84-52 du 26 janvier 1984.

Au-delà de l'enseignement désormais « *incluant, le cas échéant, l'utilisation des technologies de l'information et de la communication*[194] », et de la recherche qui comprend « *le développement, l'expertise et la coordination de la recherche fondamentale, appliquée, pédagogique ou technologique ainsi que la valorisation de ses résultats* »[195], et « *la formation à la recherche par la recherche* »[196], le décret statutaire mentionne de nouvelles missions comme l'orientation, la promotion sociale et l'insertion professionnelle, l'innovation pédagogique, le développement des ressources numériques, la diffusion culturelle, scientifique et technique, les partenariats internationaux, le pilotage des formations, des laboratoires de recherche, des établissements… certaines de ces missions pouvant se décomposer elles-mêmes en activités diverses.

Initialement considérées comme accessoires aux deux missions principales d'enseignement et de recherche, ces activités ont pris de l'importance, au moins chez une partie des enseignants-chercheurs, avec pour conséquence le ressenti d'un fort alourdissement des tâches quand bien même elles n'ont pas vocation à être menées simultanément et par les mêmes personnes.

Il n'existe pas d'enquêtes auprès des enseignants-chercheurs du type de celles menées périodiquement auprès des enseignants des premier et second degrés et rendant compte de leur satisfaction professionnelle[197]. Mais toutes les remontées des établissements révèlent un sentiment de forte pression et de manque de temps.

- **…et une adaptation des tâches à des contextes nouveaux**

Alors que le code de l'éducation mentionne la formation au premier rang des missions du service public de l'enseignement supérieur, et en dépit de dispositions statutaires (telle l'instauration de l'avancement local en 1989) favorisant la prise en compte dans la carrière de l'ensemble des missions, la période récente semble marquée par une nouvelle accentuation, sous la pression internationale, de la prééminence de la composante « recherche » des missions des enseignants-chercheurs.

Les équipes dirigeantes des établissements, dans les présentations qu'elles en font, ne situent aujourd'hui leur établissement qu'en fonction de son positionnement en recherche. C'est le cas des quelques universités qui considèrent qu'elles appartiennent au cercle étroit (mais non défini de façon explicite) des « universités de recherche intensive », mais également celui des autres établissements qui misent sur un ou deux créneaux scientifiques « porteurs » pour s'inscrire véritablement dans le paysage universitaire.

Cette approche est à mettre en relation avec l'internationalisation de la recherche et le poids croissant des classements internationaux qui sont essentiellement voire exclusivement déterminés par le niveau de l'activité de recherche des établissements.

En France, l'évolution du financement des projets de recherche, désormais assuré pour une part croissante par des crédits nationaux (par l'ANR et les PIA) et européens, (PCRD), obtenus sur appels d'offres compétitifs, a sans doute accentué le mouvement. Il est logique, dans ces conditions, comme

[194] Article 3 du décret du 6 juin 1984.
[195] Article 3 du décret du 6 juin 1984.
[196] Article L. 112-1 du code de la recherche.
[197] Le MENESR pourrait envisager de mettre en place de telles enquêtes.

le remarquent les observateurs les mieux placés de la DGESIP[198], que les jeunes enseignants-chercheurs, davantage encore qu'auparavant, s'impliquent prioritairement dans le volet recherche de leur mission, et que, parallèlement, l'accroissement de la concurrence entraîne une stigmatisation des enseignants-chercheurs moins performants en recherche ou ayant abandonné cette activité.

Cette situation a également conduit à une évolution du contenu de l'activité de recherche.
L'enseignant-chercheur fortement investi dans la recherche, n'est plus seulement absorbé par cette activité au sens strict. Il doit aussi concevoir des projets, répondre à des appels d'offres, chercher des financements complémentaires, constituer, encadrer et gérer dans la durée des équipes… toutes choses qui ne sont pas nouvelles mais dont le volume s'est accru et le contenu complexifié.

Les missions de gouvernance se sont, elles aussi, étendues avec le développement des responsabilités et compétences élargies dans le cadre de la loi LRU. Le pilotage des établissements, des composantes mais aussi des formations s'est professionnalisé et est devenu de plus en plus chronophage et absorbant.

Par comparaison, la mission d'enseignement n'a pas évolué au même rythme, ni de façon aussi généralisée, une partie des enseignants résistant à son adaptation aux nouveaux enjeux et conditions de la formation des étudiants. Dans ce domaine, les changements sont sans doute davantage à venir. Ils devront concerner, non seulement l'acte pédagogique mais aussi l'organisation du travail qui nécessite, de plus en plus, la mise en place de véritables équipes pédagogiques rassemblant des compétences variées.

Ces évolutions du périmètre et du contenu des missions ainsi que des contextes dans lesquels elles se développent, amènent certains à préconiser la création d'un référentiel de compétences des enseignants-chercheurs comme il en existe depuis plusieurs années pour les enseignants des premier et second degrés [199].

En l'absence d'un document national, certains établissements se sont d'ailleurs dotés de leur propre référentiel. C'est le cas de l'université d'Aix-Marseille (AMU) qui a élaboré un référentiel « métiers de l'enseignement supérieur ». Initialement conçu comme un outil d'évaluation des dossiers de candidature à une promotion, ce document visite l'intégralité des missions, des activités et des tâches des enseignants-chercheurs.

Si le besoin d'un tel référentiel paraissait réellement avéré, le ministère pourrait coordonner une réflexion sur ce sujet avec pour objectif, en liaison avec les instances représentatives des établissements, la réalisation d'un document de cadrage que les établissements pourraient ensuite décliner à leur convenance. La mission n'est cependant pas convaincue de sa nécessité au niveau national, aussi propose-t-elle d'en laisser l'initiative aux établissements.

[198] Entretien de la mission avec la directrice de la DGESIP d'octobre 2014.

[199] La mise en place d'un référentiel de compétences fait l'objet d'une proposition d'action du rapport Bertrand mentionné *supra*.

3.2.2. Vers une meilleure prise en compte de l'ensemble des activités dans la progression la carrière

- **Un besoin de rééquilibrage des critères d'évaluation des enseignants-chercheurs**

La qualité de la recherche est le premier critère d'évaluation et de sélection des enseignants-chercheurs, qu'il s'agisse de recrutement ou de promotion et que les procédures émanent des sections du CNU ou des établissements.

En dépit de l'absence de données statistiques, les indications données par les uns et les autres ne laissent aucun doute sur ce point. Plusieurs des nouveaux MCF entendus par la mission ont notamment rapporté les propos de collègues plus anciens leur conseillant de ne pas trop s'investir dans leur enseignement dans l'intérêt de leur carrière, et, au contraire, de privilégier leur activité de recherche.

D'une certaine façon, on retrouve cette survalorisation de la recherche au niveau des régimes indemnitaires. Ainsi, alors que la prime de responsabilité pédagogique (PRP) est plafonnée à 3 936 € (96 HETD x 41 €), le montant de la prime d'encadrement doctoral et de recherche peut atteindre 15 000 €.

Cette situation n'est pas propre aux établissements français. Elle est observée dans toutes les universités étrangères, les plus prestigieuses d'entre elles allant jusqu'à ne prendre en compte que le seul critère de la recherche dans leurs stratégies de recrutement et de gestion des carrières de leurs enseignants-chercheurs.

En France, le développement du financement sur projets par appels d'offres compétitifs au cours des dernières années a sans doute contribué à renforcer cette tendance. En effet, bien que la part de ce type de financement reste marginale en France contrairement à ce qui se passe dans un très grand nombre d'autres pays, elle est cependant devenue essentielle à la réalisation des projets de recherche.

Dans un contexte général de contrainte budgétaire, c'est bien sur ces crédits que les établissements peuvent compter pour financer leurs projets de recherche et conforter ainsi leur image internationale mais également pour apporter des moyens supplémentaires pour la formation des étudiants.

On comprend que dans ces conditions, les établissements cherchent, avant tout, à avantager les « bons » chercheurs.

Cependant, sans remettre en cause le primat de la recherche, tous les rédacteurs des études et rapports traitant de la carrière des enseignants-chercheurs ainsi que les équipes dirigeantes des établissements, prônent aujourd'hui un rééquilibrage entre la fonction recherche et la fonction enseignement, et une plus grande prise en compte dans les promotions de l'investissement des enseignants-chercheurs dans l'enseignement et la gouvernance.

Lors de l'enquête menée en 2001 à l'occasion du rapport Fréville[200], 77,5 % des répondants estimaient déjà « *que la qualité de l'enseignement devait être davantage prise en compte pour l'avancement* ».

Aujourd'hui, il s'agit toujours de pouvoir légitimement récompenser l'investissement dans les activités de formation, mais également de parvenir ainsi à soutenir l'amélioration de la qualité de l'enseignement, le manque de reconnaissance de la mission d'enseignement apparaissant comme un frein à la transformation pédagogique reconnue nécessaire.

Cette politique correspond à celle prônée par la Banque mondiale[201], qui fait de l'enseignement un facteur décisif de l'excellence des établissements. Un rapport récent de cette institution fait figurer parmi les principales caractéristiques des universités de rang mondial, aux côtés de l'excellence de la recherche[202], la présence d'enseignants hautement qualifiés et l'offre d'un enseignement de qualité. Le rapport considère ainsi que « l*es universités les mieux classées sont celles qui contribuent considérablement au progrès du savoir par le biais de la recherche, et qui utilisent les programmes d'enseignement et les méthodes pédagogiques les plus novatrices* ».

De même, la conférence de Louvain de 2009, en annonçant la poursuite jusqu'en 2020, du processus de Bologne, a placé le développement des pratiques pédagogiques au bénéfice des étudiants, aux premiers rangs des priorités de l'enseignement supérieur pour la décennie à venir.

En France, on compte plusieurs manifestations de soutien à ces orientations au cours des dernières années, qu'il s'agisse du colloque sur les initiatives d'excellence en formations innovantes (IDEFI) dans le cadre du PIA, de la réunion de la commission formation et insertion professionnelle de la CPU en décembre 2013, ou des Assises de la pédagogie de l'université de Bretagne occidentale en février 2014.

La pédagogie est ainsi devenue « *une question dans l'air du temps* ».[203]

Cependant, la réponse apportée jusqu'à présent à ce besoin de reconnaissance d'autres activités que la recherche, a plutôt été de continuer à mesurer la performance des enseignants-chercheurs à l'aune de leur activité scientifique dans le cadre des voies de promotion classiques, et de développer, en parallèle, d'autres voies de promotion prenant en compte d'autres compétences.

Les créations successives de nouvelles voies d'accès au corps des PR en sont l'illustration.

Ainsi, le dernier dispositif en la matière, introduit par le décret du 2 septembre 2014, réserve des postes de professeur pour des maîtres de conférences particulièrement investis dans certaines fonctions d'intérêt général peu ou pas reconnues par le CNU lors de la qualification, mais dont on considère que leur exercice peut difficilement être confié à d'autres profils que celui d'un enseignant-chercheur :

---

[200] *Des universitaires mieux évalués, des universités plus responsables* - Yves Fréville, rapport de la commission des finances, comité d'évaluation des politiques publiques du Sénat, n° 54, 2001-2002, p. 92.

[201] *Le défi d'établir des universités de rang mondial* - Jamil Salmi, rapport de la Banque mondiale, 2009.

[202] Sont listées parmi les autres caractéristiques : la liberté académique, des structures autonomes de gouvernance, des étudiants extrêmement doués, une part importante d'étudiants internationaux de haut niveau.

[203] Constat de Claude Bertrand auteur du rapport *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur,* remis le 17 mars 2014, p. 7.

« dans les domaines de l'orientation, de la promotion sociale et de l'insertion professionnelle, de la formation continue, du transfert et de la valorisation des résultats de la recherche, de l'innovation pédagogique, de la gouvernance des établissements, du développement des ressources numériques, des partenariats internationaux, de la diffusion culturelle, scientifique et technique et de la liaison avec l'environnement économique, social et culturel, au titre des fonctions de président ou directeur d'établissement ou de président ou vice-président mentionnées dans les statuts de l'établissement, de directeur de composante … ou de service commun dans les universités ou de toute autre structure interne équivalente dans les autres établissements. »

Cette mesure permettant de récompenser un investissement exceptionnel dans l'établissement, qui a fait l'unanimité dans la sphère universitaire, entérine d'une certaine façon la reconnaissance de l'activité de recherche comme critère légitime de promotion, et le besoin de recours à des dispositifs dérogatoires complémentaires quand il s'agit de récompenser la prise en charge d'autres activités.

Par ailleurs, il est trop tôt pour connaître l'effet des nouvelles dispositions relatives au congé de recherche et de conversion thématique (CRCT), qui prévoient que désormais, « *une fraction des congés pour recherches et conversion thématique est attribuée en priorité aux enseignants-chercheurs qui ont effectué pendant au moins quatre ans des tâches d'intérêt général ou qui ont conçu ou développé des enseignements nouveaux ou des pratiques pédagogiques innovantes* ».

- **L'institution d'une reconnaissance à part entière de l'activité d'enseignement nécessite un portage politique fort**

Sans qu'il soit possible d'en tirer des conclusions générales à l'échelle internationale, la mission constate que plusieurs des universités étrangères qu'elle a observées, s'attachent à prendre en compte le critère de la qualité pédagogique lors du recrutement de leurs enseignants-chercheurs et au cours de leur carrière.

C'est le cas de l'université de Genève qui indique sélectionner les candidats sur le fondement des trois critères que sont l'aptitude à la recherche, la qualité pédagogique et la capacité à lever des fonds. En outre, les évaluations effectuées dans la perspective d'un renouvellement du contrat s'appuient sur un rapport d'activité qui détaille les résultats du candidat dans ces trois domaines et qui s'accompagne d'un dossier spécifique permettant d'estimer l'investissement dans l'activité d'enseignement.

À l'université catholique de Louvain, le rapport d'évaluation des enseignants-chercheurs utilisé lors des promotions, comprend un dossier spécifique de valorisation pédagogique (DVP) qui, au-delà d'informations quantitatives et factuelles sur les enseignements dispensés, invite les enseignants concernés à mettre en valeur leur projet pédagogique, leurs pratiques d'évaluation des étudiants et les innovations pédagogiques auxquelles ils auraient eu recours.

L'université de Montréal apparaît encore plus sensible au critère pédagogique puisque le dossier constitué par chaque enseignant-chercheur doit comprendre, outre divers documents d'information factuels sur l'activité d'enseignement, une réflexion personnelle sur la pratique pédagogique, ayant pour objet d'en montrer l'efficacité et la portée. Dans cette université, l'évaluation des enseignements, qui intervient selon une procédure rigoureuse codifiée, apparaît réellement comme un élément déterminant de l'évaluation statutaire des enseignants-chercheurs.

Plus récemment, et de façon souvent moins systématique, des établissements français ont également développé des pratiques d'évaluation de l'investissement dans l'enseignement de leurs enseignants-chercheurs, en intégrant dans les dossiers de promotions internes, des grilles de mesure de l'activité pédagogique incluant divers éléments de cette activité (direction de formations, suivi de stages, tutorat, pédagogie par projets, engagement dans la mise en place d'innovations pédagogiques, dans l'enseignement à distance…).

Certains d'entre eux mènent des politiques volontaristes de valorisation de l'activité pédagogique dans la carrière.

C'est notamment le cas de l'université Lyon 1 qui affiche l'objectif « *que l'enseignement soit autant valorisé que la recherche* »[204]. Sous l'égide du vice-président du CEVU, a été élaborée une trame de présentation des activités pédagogiques à mettre en valeur dans les dossiers de demande de promotion selon une démarche proche de celle de présentation des activités de recherche, l'objectif étant de permettre aux enseignants d'« *exprimer leurs réalisations pédagogiques* » et non pas « *de se cantonner à lister le nombre d'heures de cours assurées* ».

Le renforcement de la prise en compte de la diversité des missions dans la progression de carrière des enseignants-chercheurs est également une préoccupation du MENESR.

Plusieurs initiatives ont ainsi impulsé le mouvement de reconnaissance et de soutien de la mission pédagogique des enseignants-chercheurs. C'est d'ailleurs une des cinq missions confiées au groupe de travail sur l'amélioration des perspectives de carrière, prévu à l'agenda social de l'enseignement supérieur et la recherche.

C'est aussi dans cette perspective qu'il faut replacer la décision d'intégrer dans les prochaines promotions de l'Institut universitaire de France (IUF), un contingent de membres juniors et seniors retenus « *pour l'excellence d'un projet d'innovation pédagogique* », et de confier à l'IUF la gestion de prix nationaux récompensant de tels projets.

Il conviendra d'évaluer les résultats de ces dispositions sur la durée, la conversion de tous les protagonistes à la prise en compte de la pédagogie n'étant pas évidente y compris dans les établissements les plus volontaristes.

Ainsi, à l'université catholique de Louvain, le DVP, instauré en 2000 a mis sept ans à être réellement mis en œuvre et à s'imposer.

- **Cela suppose de disposer d'outils d'évaluation de l'enseignement**

La possibilité de s'appuyer pour l'évaluation de la qualité de la recherche, sur le critère des publications dans des revues reconnues au niveau international, constitue aujourd'hui une évidence même si cette évaluation pose des problèmes techniques non négligeables dans certaines disciplines.

Si le recours à la bibliométrie n'est pas sans susciter des critiques, celles-ci portent sur son utilisation, jugée excessive et parfois mal conduite, et non sur son principe.

[204] Philippe Lalle, vice-président CEVU de l'université Lyon 1 ; entretien à l'AEF ; dépêche n° 489510 ; 19 novembre 2014.

Et même si certains des interlocuteurs de la mission ont regretté cette approche uniforme et un peu brutale qui distingue « publiants » et « non publiants », estimant que l'on pourrait envisager une participation à la recherche à plusieurs niveaux, n'excluant pas complètement les non publiants, globalement, le critère de la qualité et la publication et de son impact n'est pas remis en cause.

Or, s'il est facile de faire le tri entre « publiants » et non « publiants », il n'en va pas de même pour distinguer les « bons » des « moins bons » enseignants.

Beaucoup d'universitaires jugent d'ailleurs l'affaire impossible, affirmant qu'« *il n'y a strictement aucun critère pour définir un enseignement de qualité* », et que « *ce sont des choses que l'on ne peut pas objectiver* », selon les propos rapportés par une spécialiste de la sociologie universitaire[205]. Sauf exception (cf. ci-dessus), les dossiers de promotion contiennent en effet essentiellement des éléments quantitatifs qui ne permettent pas de juger réellement de la qualité et de l'investissement pédagogique des candidats.

Pour cette raison, la mission soutient la proposition faite par certains universitaires[206] de constitution d'un véritable dossier pédagogique sur le modèle du portfolio d'enseignement (*teaching porfolio*) que l'on trouve dans des universités étrangères, et, notamment, à l'université de Genève, et qui permet de juger de l'investissement et de la réflexion pédagogique des enseignants.

Dans de nombreux établissements étrangers, l'évaluation par les étudiants constitue également un élément important de l'évaluation globale des enseignants-chercheurs. Même si celle-ci doit être utilisée avec précaution à partir d'analyses spécifiques des données recueillies, et ne pas constituer l'unique objet d'évaluation qualitative, elle fait incontestablement partie des éléments de régulation de l'enseignement.

En France, l'évaluation des enseignements par les étudiants, obligatoire depuis l'arrêté du 9 avril 1997, est très diversement mise en œuvre, comme le souligne le rapport Le Déaut[207]. Constatant que cette évaluation « *ne donne encore que des résultats trop timides et contrastés* », ce dernier préconise pour la conforter de « *l'inscrire dans le statut législatif de la nouvelle autorité d'évaluation de l'enseignement supérieur et la recherche* ».

Cette évaluation est effectivement appliquée de façon plus affirmée dans les écoles et les IUT que dans les autres formations universitaires.

Dans les universités, selon ce qu'a pu en juger la mission, le principe d'une telle évaluation n'est pas récusé, mais ce sont ses difficultés d'application et de fonctionnement qui paraissent souvent insurmontables pour généraliser le dispositif.

Cela conduit certains établissements à chercher des solutions palliatives. Ainsi, à l'EHESS, où l'évaluation des enseignements ne concerne que quelques mentions de masters et où les étudiants peuvent choisir les enseignements de leur cursus, la direction considère que leur fréquentation des séminaires les plus courus est déjà un bon indice de la qualité pédagogique des enseignants.

---

[205] Christine Musselin - *le marché des universitaires : France, Allemagne, États-Unis*, p. 169 ; rapporté par marc Romainville ; revue française de pédagogie, 154, janvier-mars 2006.

[206] Voir notamment le rapport - *soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur,* de Claude Bertrand, mars 2014.

[207] *Refonder l'université, dynamiser la recherche, mieux coopérer pour réussir* - rapport de Jean-Yves le Déaut du 14 janvier 2013.

Plusieurs des établissements visités mettent cependant progressivement en pratique l'évaluation des enseignements, mais en général sur une partie des composantes seulement. Ainsi, à l'AMU, l'évaluation des enseignements, mise en place récemment, concerne 25 000 étudiants sur les 70 000 que compte l'établissement.

Là où le dispositif a été introduit plus précocement et de façon volontariste, il a parfois tendance à s'essouffler en raison de sa lourdeur et de la difficulté à contraindre les étudiants à renseigner les questionnaires. C'est le cas à l'université de la Rochelle où le président regrette que cette évaluation ne puisse pas être généralisée « *parce que les étudiants considèrent que cela leur prend trop de temps*. »

Pour relancer le dispositif qui y a été introduit en 2006, l'IAE de l'université Toulouse 1, met actuellement en place une application de réponses par voie électronique, qui devrait se substituer prochainement aux questionnaires sur papier et alléger ainsi le maniement des remontées.

La généralisation du dispositif doit être un objectif prioritaire qui permettra d'améliorer la relation entre enseignants et étudiants ainsi que la qualité de l'enseignement, et de renforcer l'intérêt des enseignants-chercheurs pour leur mission formation. Elle suppose une réflexion approfondie sur le sujet, que pourrait mener la DGRH en liaison avec la CPU.

La question se pose de l'éventuelle instauration du caractère obligatoire de ces évaluations sachant que dans certaines écoles, selon les informations recueillies par la mission, l'obtention du diplôme, est conditionnée à la participation de l'étudiant au dispositif. À court terme, il paraît préférable d'en laisser l'initiative aux établissements dans le cadre de leur règlement intérieur.

Il convient de rappeler, par ailleurs, que l'évaluation des enseignements n'a pas vocation à être utilisée pour évaluer les enseignants, la jurisprudence du Conseil d'État n'ayant validé la procédure que dès lors qu'elle est sans incidence sur les prérogatives ou la carrière des enseignants, en vertu du principe constitutionnel de l'indépendance des enseignants et de la liberté d'enseignement et de la recherche.

Enfin, il apparaît nécessaire de procéder à un bilan des travaux de recherche consacrés à la pédagogie universitaire et aux outils permettant d'en mesurer les résultats. Cette recherche semble peu développée en France et les travaux étrangers mentionnés par quelques interlocuteurs sont peu diffusés. Il revient au MENESR de susciter des recherches dans ce domaine.

Préconisation : promouvoir des recherches sur la définition d'outils d'évaluation de l'activité d'enseignement en s'inspirant des exemples étrangers existant.

Encourager le développement de l'évaluation des enseignements par les étudiants, notamment dans le cadre de la politique contractuelle.

- **La valorisation de l'activité d'enseignement pourrait conduire à mettre en place de nouveaux modes de valorisation de la qualité pédagogique**

La reconnaissance d'un investissement conséquent dans l'activité d'enseignement pourrait également se manifester par l'instauration d'un dispositif indemnitaire spécifique sous la forme

d'une nouvelle prime d'excellence pédagogique, comme il existe une prime d'encadrement doctoral et de recherche.

Il conviendrait également d'étudier l'hypothèse de création d'une « habilitation à diriger des équipes enseignantes », telle qu'elle existe dans l'enseignement supérieur canadien. La mission renvoie sur ce point à un rapport récent de l'IGAENR[208], qui préconise un tel dispositif pour prendre en compte les compétences acquises en matière de formation (maîtrise didactique, innovation et ingénierie pédagogique…).

Enfin, l'instauration de congés (voir le 3.2.3) pour l'enseignement ou conversions thématiques (CECT), dans l'esprit du CRCT, qu'un participant à un récent colloque sur le numérique[209] appelait de ses vœux, pourrait également constituer une marque de la reconnaissance de l'importance accordée à l'enseignement. Ce congé proposerait des systèmes de décharges horaires aux enseignants souhaitant soit développer des projets liés à l'enseignement, soit suivre des formations de nature pédagogiques.

3.2.3. Pour une meilleure adaptation de la gestion des obligations de service aux étapes de la vie professionnelle

3.2.3.1 La définition des obligations réglementaires de service des enseignants-chercheurs apparaît de moins en moins satisfaisante

Les obligations réglementaires de service (ORS) des enseignants-chercheurs font l'objet de deux définitions complémentaires inscrites aux articles 6 et 7 du décret statutaire du 6 juin 1984.

D'une part, ces ORS sont « *celles définies par la réglementation applicable à l'ensemble de la fonction publique* », et le « *temps de travail de référence* » correspond « *au temps de travail arrêté dans la fonction publique* », soit aujourd'hui 1 607 heures annuelles.

D'autre part, le décret prévoit que le temps de travail de référence est constitué pour moitié par des services d'enseignement déterminés à « *128 heures de cours ou 192 heures de travaux dirigés ou de travaux pratiques, ou toute combinaison équivalente en formation initiale continue ou à distance* » et « *pour moitié par une activité de recherche* » qui ne fait pas l'objet d'une comptabilisation horaire.

De nombreux acteurs et observateurs du système d'enseignement supérieur considèrent que la définition actuelle des obligations de service n'est pas en phase avec la réalité des activités des enseignants-chercheurs, et qu'elle n'est plus adaptée aux évolutions de ces activités et notamment de celle d'enseignement.

La comptabilisation des heures d'enseignement a en effet été conçue à une époque où l'acte pédagogique correspondait à une intervention en face en face devant un groupe d'étudiants. Or, le développement de nouveaux modes d'enseignement (utilisation des TICE, enseignement à distance, MOOCS mais également le développement des stages et de leur suivi…) génère des formes d'interventions pédagogiques pour lesquelles le décompte classique des heures effectuées n'est pas

[208] *La gestion des heures d'enseignement au regard de la carte des formations supérieures,* rapport de l'IGAENR n° 2014-035 ; juin 2014.

[209] Atelier « impacts du numérique sur les organisations et les métiers » organisé dans le cadre du colloque « face aux enjeux du numérique, comment accompagner et valoriser les personnels ? » colloque de la CPU ; Strasbourg, juin 2015.

approprié, et suscite des questions sans réponse : à combien d'heures du service de référence correspondent la préparation d'un cours à distance, le tutorat numérique ? Comment prendre en compte dans le service le suivi à distance des étudiants ?...

La réglementation actuelle n'est pas non plus satisfaisante pour prendre en compte la diversification et l'individualisation des missions des enseignants-chercheurs, qui d'une part, ne sont pas toujours strictement partagées entre enseignement et recherche, et d'autre part, dépassent souvent le périmètre de ces deux activités.

En outre, la répartition réglementairement égalitaire des ORS entre enseignement et recherche ne permet pas d'envisager une possibilité d'évolution dans le temps de la quotité de chacune des deux missions, ce que regrettait un récent rapport de l'IGAENR[210] qui, pour cette raison, préconisait de :

> *« (…) desserrer le jeu des contraintes qui pèsent sur les établissements et les enseignants-chercheurs et favoriser une répartition des activités entre formation et recherche qui prennent en compte les différents temps dans leur carrière ».*

3.2.3.2 … en dépit des assouplissements intervenus dans le cadre de la loi LRU ou propres aux établissements

À la suite de la mise en œuvre de la loi LRU, le décret du 23 avril 2009 a introduit deux dispositifs permettant d'assouplir le régime des obligations statutaires de service : le référentiel d'équivalences horaires et la modulation du service.

Cependant, ces deux dispositifs ne répondent pas à toutes les attentes.

- **La nécessité d'un bilan de la mise en œuvre du référentiel d'équivalences horaires**

L'article 7 du décret du 6 juin 1984, prévoit que le conseil d'administration « *fixe les équivalences horaires applicables à chacune des activités correspondant aux fonctions ainsi que leurs modalités pratiques de décompte* » et que « *ces équivalences horaires font l'objet d'un référentiel national* ».

Initialement applicable aux seuls établissements bénéficiant des responsabilités et compétences élargies, ce dispositif a été étendu par le décret du 2 septembre 2014[211] aux autres établissements qui peuvent désormais établir un tableau d'équivalences horaires.

La définition par les établissements d'un tableau d'équivalences horaires, à partir du référentiel national approuvé par l'arrêté du 31 juillet 2009, a donné un fondement règlementaire transparent à la prise en compte dans les services des enseignants-chercheurs, des diverses tâches qu'ils peuvent effectuer dans le cadre de leurs missions d'enseignement (encadrement pédagogique, tutorat, enseignement à distance, pilotage d'un diplôme…), de recherche (valorisation de la recherche, diffusion de la culture scientifique…) ou des missions de pilotage ne bénéficiant pas de possibilités de décharges réglementaires.

Les établissements ont largement mis en œuvre ces dispositions en s'inspirant du référentiel national même si, comme l'indiquait la note[212] adressée aux établissements, celui-ci, qui *« n'a pas vocation à*

[210] Cf. note 208.
[211] Décret n° 2014-997 déjà cité.
[212] Mode d'emploi du référentiel national d'équivalences horaires adressé par la DGRH le 21 avril 2010.

l'exhaustivité, ne fait que référencer les activités les plus courantes et peut être enrichi » et s'*« il appartient à chaque établissement d'arrêter la liste des tâches existantes qui ont vocation à être prises en compte dans le tableau d'équivalences horaires de l'établissement*. »

Une enquête réalisée par la DGRH entre mai et septembre 2011 avait permis de réaliser un premier bilan de l'application du dispositif à partir d'un volume de remontées significatif – cent-un établissements avaient renseigné le questionnaire envoyé, dont soixante-trois universités parmi lesquelles quarante et une avaient fourni un tableau d'équivalences horaires – mais non exhaustif.

L'analyse globale des réponses parvenues montrait que**:**

- tous les établissements avaient retenu un nombre d'items inférieur à celui figurant dans le référentiel national (38 items) ;
- la grande majorité des items retenus figurait dans le référentiel national ;
- les items liés aux activités pédagogiques étaient prédominants.

L'analyse par typologies (cf. tableau 19 ci-dessous) révélait également des différences relativement importantes selon les types d'établissements.

Ainsi :

- le nombre moyen d'items retenus allait de 22,3 dans les établissements de type « droit et sciences économiques » à 30,2 dans les établissements de type « scientifique ou médical » ;
- la part des items « nationaux » par rapport aux items « propres », allait de 68,2 % dans les établissements de type « lettres et sciences humaines » à 92,7 % dans les établissements de type « pluridisciplinaires avec santé » ;
- la part des items relatifs aux activités pédagogiques allait de 50,7 % dans les établissements de type « droit et sciences économiques » à 66,9 % dans les établissements de type « scientifique et médical ».

Tableau 19 : occurrences des items par typologie d'établissements, selon le type d'activités

Nb. d'établissements ayant répondu à l'enquête de la DGRH	7	12	10	6	6	41
	Scientifique ou médical	Pluridisciplinaire avec santé	Pluridisciplinaire hors santé	LSH	Droit sciences éco	Total
Activités pédagogiques	142 66,98 % 21	203 58,67 % 49	160 64,26 % 39	93 64,14 % 15	68 50,75 % 24	666 61,42 % 148

Animation, encadrement, ou valorisation de la recherche	9,91 %	14,16 %	15,66 %	10,34 %	17,91 %	13,63 %
Autres activités ou activités mixtes	49 23,11 %	94 27,17 %	50 20,08 %	37 25,52 %	42 31,34 %	272 25,05 %
Total occurrences	212	346	249	145	134	1 086
% total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %
Dont items nationaux	175	321	216	99	115	926
% items nationaux/Total occurrences	82,55 %	92,77 %	86,75 %	68,28 %	85,82 %	85,27 %
Nombre moyen d'occurrences/établissement	30,29	28,83	24,90	24,17	22,33	26,49

Source : DGRH A1-1

Il apparaît aujourd'hui nécessaire à la mission de procéder à un nouveau bilan de la mise en œuvre du référentiel d'activités et de lancer une réflexion sur la pertinence du dispositif tel qu'il fonctionne actuellement.

En effet, la création du référentiel a permis de satisfaire des revendications anciennes des enseignants-chercheurs qui, à volume d'activité égal, peuvent ainsi bénéficier officiellement d'un allégement de leurs obligations d'enseignement à la suite de la prise en compte dans leur service de diverses tâches qu'ils effectuaient auparavant sans baisse de leurs obligations de service. Mais, mis en place dans le cadre d'un service d'enseignement annuel fixé à 192 HETD (et non d'un service dû de 1 607 heures), le système est devenu un carcan dans lequel tous les actes sont comptabilisés y compris ceux inhérents à l'activité d'enseignement classique dans sa version du face à face, au risque d'une notable diminution des heures d'enseignement statutaires.

La mission note d'ailleurs que la réduction du potentiel réel d'enseignement qui a résulté de l'application du dispositif a rapidement contraint de nombreux établissements à revenir sur leurs versions initiales trop coûteuses dans un contexte de contrainte budgétaire, suscitant ainsi quelques crispations.

De plus, force est de constater que l'installation de ce système de paiement à l'acte n'a pas encouragé l'investissement et l'innovation pédagogiques. Il a conduit en effet, à privilégier la prise en compte des tâches classiques (tutorat, suivi de stages), en oubliant que le système permettait d'instaurer des équivalences pour des activités nouvelles. Ainsi, dans un document d'août 2013 récapitulant ses propositions prioritaires, la CPU demandait une prise en compte spécifique dans les

services statutaires, des heures consacrées à l'enseignement à distance, alors que le référentiel national inclut bien déjà cette possibilité.

Préconisation : procéder à une analyse des référentiels des EPCSCP pour recenser les tâches les plus identifiées aujourd'hui, afin d'améliorer la connaissance de la part relative de chacune des composantes du métier et de mesurer l'intérêt d'une nouvelle définition des obligations de service.

- **Le dispositif de modulation des ORS est utilisé de manière trop ciblée**

Le décret du 23 avril 2009 a également introduit dans le statut des enseignants-chercheurs un dispositif de modulation du service.

Il s'agit en fait d'une réintroduction puisque la version initiale du décret du 6 juin 1984, prévoyait déjà une possibilité de modulation du service d'enseignement, avec l'accord des intéressés, en fonction du degré de participation de chaque enseignant-chercheur à des missions distinctes de l'enseignement, le chef d'établissement ayant la responsabilité d'équilibrer les diminutions et les augmentations des ORS.

Ces dispositions, jugées trop complexes à mettre en œuvre, voire inapplicables, par les opposants à la réforme, avaient été retirées quatre ans plus tard.

L'article 7 du décret du 6 juin 1984 prévoit désormais que :

> *« Le service d'un enseignant-chercheur peut être modulé pour comporter un nombre d'heures d'enseignement inférieur ou supérieur au nombre d'heures de référence… Cette modulation peut s'inscrire dans le cadre d'un projet individuel ou collectif, scientifique, pédagogique ou lié à des tâches d'intérêt général… La modulation de service ne peut aboutir à ce qu'un enseignant-chercheur n'exerce qu'une mission d'enseignement ou qu'une mission de recherche et à ce que le service d'enseignement soit inférieur à 42 heures de cours magistral ou à 64 heures de travaux pratiques ou dirigés, ou toute combinaison équivalente. Elle doit en outre laisser à chaque enseignant-chercheur un temps significatif pour ses activités de recherche. »*

Ce dispositif, très souple dans son principe puisque, notamment, la modulation peut-être pluriannuelle, constitue un instrument de gestion des ressources humaines au bénéfice des établissements qui disposent de cette façon d'un levier efficace en particulier pour le développement de leur politique scientifique, mais également des enseignants-chercheurs qui ont ainsi la possibilité d'adapter leur activité aux impératifs des phases successives de leur carrière.

Le dispositif semble être souvent utilisé en faveur des nouveaux MCF dont le service d'enseignement est allégé pour leur permettre de se consacrer prioritairement à la recherche dans leurs premières années d'exercice, conformément à l'objectif de la mesure.

Plusieurs des établissements visités par la mission ont effectivement mis en place des systèmes de modulation systématique pour les nouveaux MCF.

À l'université de Bordeaux, ces derniers peuvent bénéficier d'une décharge de 96 heures à répartir sur deux années (soit une diminution du quart de leurs ORS pendant deux ans), avec pour contrepartie l'obligation de suivre une formation de la Mission d'appui à la pédagogie et à l'innovation (cf. 4.2.3). À l'Institut national polytechnique de Toulouse, la décharge proposée représente la moitié du service la première année et le quart la seconde année. L'offre de l'université de Toulouse 1 est encore plus intéressante puisque les nouveaux MCF peuvent bénéficier pendant leurs trois premières années d'exercice d'une décharge de la moitié de leurs ORS d'enseignement. Cette offre est inscrite dans un contrat individuel qui prévoit des objectifs à atteindre en matière de recherche et un report des heures dans le cas de non atteinte, complète ou partielle, de ces objectifs.

La mission constate cependant qu'une partie du public visé refuse la modulation – à l'université de Bordeaux, c'est le cas de 15 % des nouveaux MCF – en raison de la pression des directeurs de composantes dans les secteurs disciplinaires sous-encadrés, et notamment en droit.

Le ministère ne dispose pas de données sur l'étendue et le fonctionnement du dispositif. Il apparaît cependant qu'en raison de son coût financier, il est plus accessible aux établissements qui bénéficient des ressources d'une fondation comme à l'université Toulouse 1 ou d'un IDEX comme à l'université de Bordeaux.

La DGRH a en effet, calculé que si chaque MCF nouvellement recruté était déchargé pendant une année d'un quart de son service (48 HTD) la prise en charge du service manquant en heures complémentaires s'élèverait à 3,2 M€ et sa compensation en emplois à 400 emplois d'enseignants-chercheurs et 200 emplois d'enseignants.

- **Les créations locales de régimes de « congés »**

Les établissements recourent également à différents dispositifs de « congés » pour modifier, de façon temporaire, les obligations horaires de leurs enseignants-chercheurs mais les volumes accordés sont trop faibles pour avoir un réel effet de masse.

Le congé de recherche et de conversion thématique[213] (CRCT), parfois assimilé au congé sabbatique du modèle universitaire anglo-saxon, est le seul dispositif règlementaire en la matière : il figure dans le statut des enseignants-chercheurs (article 19) sous la forme d'une dispense des obligations statutaires d'enseignement, qui peut être accordée pour une durée d'une année tous les six ans ou de six mois tous les trois ans (depuis la modification du décret du 2 septembre 2014) au vu d'un projet, pour permettre à un enseignant-chercheur de se consacrer à plein temps à son projet de recherche.

Or, ce dispositif n'est utilisé qu'avec parcimonie. Alors que l'on aurait pu penser que la réforme de 2009[214] supprimant le contingent national de 1 000 CRCT pour donner aux établissements la liberté d'attribuer des CRCT sans limitation de volume, aurait entraîné un accroissement du nombre de congés, celui-ci, après une légère augmentation dans un premier temps, est retombé en 2014 à un niveau légèrement inférieur à celui de 2009.

> *« Actuellement, un enseignant-chercheur français ne peut espérer accéder qu'à moins d'un semestre de CRCT tous les 50 ans, voire beaucoup moins dans*

[213] Voir l'article 19 du décret du 6 juin 1984 précité.
[214] Décret n° 2009-462 du 23 avril 2009 modifiant le décret n° 84-431du 6 juin 1984.

certaines sections. Mécaniquement, des enseignants-chercheurs ne pourront donc bénéficier d'aucun CRCT au cours de leur carrière. »[215]

Ces deux éléments ont amené certains établissements à compléter le dispositif statutaire par des dispositifs locaux plus ouverts à des profils variés et en lien avec leurs priorités.

L'université Paris 5 a ainsi mis en place le DIFR (décharges, investissement, formation et recherche) qui s'adresse, notamment, à des enseignants-chercheurs en reprise d'activité après une période de congé, ou souhaitant s'investir dans un projet pédagogique. La décharge accordée dans le cadre du DIFR est partielle (de 48 ou 96 HTD), le volume horaire d'enseignement devant être au moins égal au tiers de service statutaire. Ce dispositif financé par une diminution du volume financier de la PEDR bénéficie à une douzaine de personnes par an.

À l'université de Perpignan, le CEPI (contrat enseignant pédagogie innovante) offre une décharge d'une partie de leurs obligations de service à des enseignants en formation pédagogique (cf. 4.2.3).

L'université d'Angers, de son côté, teste depuis la dernière rentrée un système de « crédit épargne temps ». Ce « crédit », constitué à partir du « stockage » d'un volume d'heures complémentaires préalablement effectuées et non payées, permet d'accorder ultérieurement une décharge horaire d'un semestre à des enseignants-chercheurs qui souhaitent développer un projet de nature pédagogique. Selon leur statut, les enseignants peuvent « stocker » jusqu'à 48 ou 96 HETD par an, l'idée étant de leur permettre de bénéficier globalement d'un semestre tous les trois ans.

3.2.3.3 Le besoin d'assouplissements supplémentaires

- **Des dispositifs de modulation mis en œuvre de façon partielle**

Le dispositif de la modulation des obligations horaires d'enseignement ne fonctionne pas de manière équilibrée, les modulations à la baisse n'étant pas, dans les faits, compensées par des modulations à la hausse pourtant prévues par la réglementation.

De plus, le décret statutaire prévoit que « *cette modulation est facultative et ne peut se faire sans l'accord écrit de l'intéressé* », le caractère facultatif du dispositif, auquel les organisations syndicales sont très attachées, ayant été symboliquement réaffirmé dans le cadre de la modification statutaire du 2 septembre 2014.

Or, ce « verrou » rend illusoire la possibilité d'accroître au-delà de 192 HETD, le service d'enseignement des enseignants-chercheurs sauf à titre exceptionnel. Il fait notamment obstacle à la mise en œuvre d'une modulation à la hausse des ORS des enseignants-chercheurs non « produisants», qui conduirait ces derniers à compenser par un surplus d'heures d'enseignement, leur moindre investissement en recherche.

Les seules modulations dans ce sens dont la mission a eu écho, ne concernent pas des enseignants-chercheurs titulaires mais des enseignants-chercheurs contractuels, recrutés par « contrats LRU » comme équivalents de PAST, et soumis à un horaire d'enseignement de 384 HETD dès lors qu'ils n'avaient pas d'activité de recherche. Fortement contestées par plusieurs organisations syndicales, ces situations ne concernent qu'un nombre limité de contractuels.

[215] Rapport du bureau de la CP-CNU - *Le rôle du CNU dans le recrutement des enseignants-chercheurs* - 24 janvier 2015.

Cette question a fait l'objet d'une réflexion dans le cadre d'un récent rapport de l'IGAENR sur « La gestion des heures d'enseignement au regard de la carte des formations supérieures[216] ». En se référant à des études réalisées sur le sujet au Canada, et en s'appuyant sur des données disponibles, les rédacteurs du rapport ont procédé à une première évaluation du nombre des enseignants-chercheurs « non produisants[217] » et du volume d'heures qui pourraient être réinvesties pour l'enseignement dans l'hypothèse d'un doublement de leurs ORS.

Les évaluations effectuées montrant que les établissements gagneraient ainsi des marges de manœuvre financières non négligeables, le rapport concluait :

> *« il ne serait pas illogique que, dans le cadre du service annuel de 1 607 heures, les enseignants-chercheurs non publiant, à supposer que les intéressés n'aient pas d'autre activité qui les exonère du volet recherche de leurs obligations réglementaires de service, assurent une charge d'enseignement supérieure à celle de leurs collègues qui exercent effectivement une activité de recherche, ce qui milite en faveur du renforcement des pouvoirs des présidents d'université et du conseil d'administration restreint en matière de modulation de service. Les obligations de service supplémentaires qui seraient ainsi mises en œuvre dans le cadre d'une politique d'établissement viendraient, de fait, en déduction du nombre d'heures complémentaires réalisé. »*

- **Les scénarios envisageables**

Plusieurs hypothèses d'évolution, de plus ou moins grande ampleur et à plus ou moins long terme, doivent être étudiées.

L'accroissement de l'horaire d'enseignement des enseignants-chercheurs, au-delà de 192 HETD, est juridiquement possible dès lors qu'il respecte la position exprimée par le Conseil d'État, selon laquelle la double mission d'enseignement et de recherche des enseignants-chercheurs, consubstantielle à leur statut, ne fait pas obstacle à un accroissement de la quotité du service d'enseignement, mais ne permet pas d'envisager un doublement des heures d'enseignement en contrepartie de la suppression totale de l'activité de recherche.

La réglementation actuelle impose cependant, dans tous les cas, l'accord écrit de l'enseignant.

À réglementation inchangée, dans le cadre d'un suivi individualisé au niveau local, les responsables de composantes chargés de l'organisation des services d'enseignement, devraient encourager les enseignants-chercheurs moins actifs en recherche à accepter, pour une année donnée, un accroissement de leur horaire d'enseignement, avec, éventuellement, un accompagnement financier partiel incitatif.

---

[216] Cf. note 208.

[217] Le rapport cité ci-dessus indique qu'est considéré par l'AERES comme enseignant-chercheur produisant en recherche et valorisation « *celui qui, dans le cadre d'un contrat quadriennal, satisfait à un nombre minimal de publications »,* pondéré en fonction de sa situation dans la carrière et de son engagement dans des tâches d'intérêt collectif pour la recherche. La mesure de cette production est complétée par d'autres indicateurs tels que le rayonnement scientifique (nombre total de citations), *« la participation active à des réseaux et programmes nationaux et internationaux, la prise de risque dans la recherche (notamment aux interfaces disciplinaires), l'ouverture à la demande sociale, les responsabilités dans la gestion de la recherche ou dans la publication de revues ou de collections internationales, l'investissement dans la diffusion de la culture scientifique, la recherche appliquée ou l'expertise* » AERES, *Critères d'identification des chercheurs et enseignants-chercheurs produisant en recherche et valorisation*.

Parallèlement, les établissements ne confieraient pas des enseignements en heures complémentaires aux enseignants-chercheurs dans cette situation, qui refuseraient tout accord de ce type.

Comme Il n'est pas certain cependant que ces mesures soient effectivement efficaces, des modifications statutaires doivent être envisagées.

Un premier niveau de modification du décret statutaire consisterait à traiter spécifiquement la question des enseignants-chercheurs n'ayant pas ou peu d'activité de recherche, sans toucher au dispositif actuel des 192 HETD, sachant que l'insuffisance de l'investissement en recherche ne concerne malgré tout qu'un nombre limité d'enseignants-chercheurs.

Il a été envisagé dans le rapport de l'IGAENR cité ci-dessus, sous la forme d'un dispositif consistant :

> *« à autoriser le conseil d'administration des établissements d'enseignement supérieur à déterminer les conditions dans lesquelles les services d'enseignement des enseignants-chercheurs qui n'exercent ni activité de recherche (ou seulement une activité réduite) ni responsabilité administrative ou pédagogique (leur offrant le bénéfice d'une prime d'administration ou d'une prime de charges administratives ou d'une prime de responsabilités pédagogiques), ni tâches figurant dans le référentiel national d'équivalence horaire, pourraient être modulés et à prévoir la possibilité d'une procédure de recours devant le conseil académique en formation restreinte. »*

Dans ce schéma, la commission recherche du conseil académique pourrait être chargée d'apprécier l'absence d'activité de recherche en se fondant sur un ensemble de critères (absence de publications, d'encadrement de thèse voire de rattachement à une unité de recherche, …) en prenant l'avis de l'unité de recherche concernée. Cette mesure, qui a le mérite de la simplicité risque cependant d'être fortement contestée par les organisations syndicales, notamment en raison de son caractère considéré stigmatisant.

Un second niveau de modification de la règlementation pourrait consister à généraliser la modulation en remplaçant la règle uniforme des 192 HETD par un système individualisé de fourchettes horaires.

En fonction du moment de la carrière (nouveaux MCF ou enseignants-chercheurs dans une deuxième ou troisième partie de leur carrière), et de leurs autres activités, notamment de recherche, les enseignants-chercheurs auraient une charge d'enseignement comprise, par exemple entre 64 (ou 96) et 288 HETD pendant une durée donnée. La fixation d'un plafond horaire d'enseignement à 288 HETD (soit une augmentation de 50 % de l'horaire d'enseignement statutaire), préserverait les enseignants-chercheurs du doublement de leur service d'enseignement et limiterait le risque de stigmatisation, personne n'étant désigné comme n'accomplissant aucune activité de recherche.

Cette situation se rapprocherait de celles qui prévalent dans plusieurs pays étrangers où les horaires d'enseignement des enseignants-chercheurs sont fixés, individuellement, dans leurs contrats. Les modulations pourraient être proposées par le président ou le directeur de l'établissement, après avis des composantes d'enseignement et des laboratoires de rattachement pour un temps limité et variable en fonction des besoins, et arrêtées par le conseil d'administration. Le volume de 192 HTD (ou un autre volume) serait maintenu en tant qu'unité de compte pour calculer le volume total des besoins d'enseignement à assurer.

La suppression de l'obligation de l'accord écrit de l'enseignant-chercheur avec possibilité de recours devant le conseil académique en formation restreinte constitue la solution la plus efficace, vers laquelle il faut tendre. Cependant, dans l'hypothèse où ce niveau supplémentaire de modification réglementaire n'apparaîtrait pas envisageable à court terme, la mission propose d'expérimenter le dispositif de modulation en maintenant cette obligation. Une expérimentation dans quelques établissements permettra en effet de vérifier l'efficacité d'un dispositif fondé sur le dialogue. Dans le cas où l'expérimentation révèlerait que la solution amiable est sans effet notable, la suppression de l'obligation d'un accord préalable s'imposerait.

Face à la difficulté de parvenir à un consensus sur des dispositifs d'assouplissement des obligations de service réglementaires, qui ne seraient pas uniquement fondés sur le volontariat de l'enseignant, certains préconisent d'étudier l'hypothèse d'un troisième niveau d'évolution statutaire consistant à supprimer totalement la fixation d'un chiffrage des obligations réglementaires d'enseignement, sur le modèle de ce qui se pratique pour les enseignants-chercheurs hospitalo-universitaires.

Ces derniers ont en effet, en plus de leurs tâches hospitalières, « *des tâches d'enseignement médical, paramédical et post universitaire* » [218] sans que le volume horaire individuel de l'activité d'enseignement soit précisé. Il est seulement indiqué qu'est établi « *un projet de tableau de service qui précise l'horaire hebdomadaire normal des différentes activités de soins ou d'enseignement »*, qui doit « *laisser un temps libre suffisant pour la recherche* ».

Ainsi, le rapport de l'IGAENR mentionné ci-dessus « *constatant que les obligations réglementaires de service des enseignants-chercheurs constituent un frein à l'évolution des modalités de mise en œuvre de l'offre de formation, mais également un élément de tension dans la répartition des activités entre formation et recherche (laquelle ne tient pas suffisamment compte des différents temps dans la carrière d'un enseignant-chercheur)….* » propose d'étudier « *la possibilité d'expérimenter l'extension progressive du dispositif qui régit les activités d'enseignement académique dans les formations de santé* ».

Pour documenter et étudier plus à fond cette hypothèse, le rapport préconise la mise en place d'une mission conjointe de l'inspection générale des affaires sociales (IGAS) et de l'IGAENR) sur la gestion des heures d'enseignement dans les formations du domaine « santé ». La mission reprend à son compte cette dernière proposition.

Préconisation : inciter les établissements à utiliser les dispositifs règlementaires de modulation des obligations réglementaires de service, dont ils disposent, afin, notamment, de diminuer le volume horaire d'enseignement des nouveaux MCF au profit de leur activité de recherche, et inversement de renforcer celui des enseignants-chercheurs qui opteraient pour une réorientation de leur mission dans le sens d'un plus grand investissement dans l'enseignement que dans la recherche.

Approfondir la réflexion sur une modification des obligations réglementaires de service d'enseignement des enseignants-chercheurs, dans le sens d'un assouplissement et d'une individualisation du dispositif, et engager des expérimentations dans ce sens.

[218] Arrêté du 21 décembre 1960 fixant les obligations de service des membres du personnel enseignant et hospitalier des centres hospitaliers et universitaires.

3.3. Des régimes d'évaluation et d'accompagnement qui peinent à établir leurs contours

La question de l'évaluation des enseignants-chercheurs est posée de façon récurrente et insistante dans tous les rapports qui leurs sont consacrés.

Le sénateur Fréville[219], rappelait ainsi en 2002 que « *tout agent public peut être amené à rendre compte de ses activités* », jugeant « *que ce principe de valeur constitutionnelle, connaît une application toute relative dans l'enseignement supérieur et la recherche* ».

Dix ans plus tard, la Cour des comptes constatait qu'« *en pratique les enseignants-chercheurs échappent à l'évaluation individuelle périodique, à laquelle sont normalement soumis tous les agents publics* », et estimait que la communauté universitaire « *ne peut plus justifier cette exception, dans un contexte où les universités doivent par ailleurs rendre compte des moyens qui leur sont alloués* ».[220]

Les critiques émanent également du monde universitaire.

Lors de l'enquête menée à l'occasion du rapport Fréville, seulement 44 % des sondés considéraient « *que l'obligation constitutionnelle qu'ont les agents publics de rendre compte de leur activité est satisfaite dans l'enseignement supérieur* » et « *plus de la moitié des universitaires sondés reconnaissaient l'existence d'un réel problème en matière de contrôle de leur activité* »[221].

De même, plusieurs jeunes MCF auditionnés par la mission, ayant été choqués par le comportement de quelques collègues ne remplissant pas leurs obligations sans être inquiétés pour autant, se sont déclarés très favorables à l'évaluation individuelle et, au-delà, à l'obligation de rendre des comptes.

La remarque formulée par un ancien président de section du CNU à propos de l'évaluation des enseignants-chercheurs, selon laquelle « *il existe une série de règles, de bonnes pratiques, qui s'imposent à toute évaluation et dont le moins que l'on puisse dire est qu'elles ne sont pas toujours ni connues ni respectées en France* »[222] traduit le sentiment bien partagé du caractère non satisfaisant de l'évaluation de ces personnels.

3.3.1. L'évaluation individuelle des enseignants-chercheurs : une situation dérogatoire

- **De l'évaluation au suivi de carrière : un dispositif d'évaluation globale non abouti**

Les enseignants-chercheurs ne manquent pas de rappeler qu'ils ne sont pas exonérés de toute évaluation, ce qui serait d'ailleurs un paradoxe dans le domaine de la science, étant soumis par définition à évaluation des résultats. Ils considèrent même qu'ils sont soumis à évaluation de manière permanente, qu'il s'agisse de l'évaluation par leurs pairs de leur production scientifique ou de celle de leurs étudiants dans leur activité d'enseignement.

---

[219] *Des universitaires mieux évalués, des universités plus responsables* ; Yves Fréville rapport de la Commission des finances, comité d'évaluation des politiques publiques, n° 54, 2001-2002.

[220] *La gestion des enseignants des universités en contexte d'autonomie : premiers constats* ; Observations définitives, 16 juillet 2013, p. 86.

[221] Rapport cité ; p. 102.

[222] Jean du Bois de Gaudusson ; cité par Charles Fortier dans *La qualification des universitaires le CNU est mort, vive le CNU !*, décembre 2012.

À ces évaluations le plus souvent informelles, s'ajoutent des évaluations formalisées, mais celles-ci interviennent uniquement dans le cas d'une candidature à une promotion ou de l'octroi de la PEDR ou d'un congé. Ainsi, s'ils ne candidatent à aucune promotion ou autre avantage, les enseignants-chercheurs peuvent voir se dérouler leur carrière ou l'essentiel de celle-ci, sans aucune évaluation formelle de leur activité.

Le principe d'une évaluation systématique, tel qu'il est appliqué aux autres fonctionnaires, initialement inscrit dans le décret statutaire du 6 juin 1984 puis retiré par la suite, y a été réintroduit par le décret du 23 avril 2009.

Le dispositif, qui confiait l'évaluation au CNU, s'appuyait sur la rédaction d'un rapport d'activité établi par l'enseignant-chercheur au moins tous les quatre ans et lors de chaque candidature à une promotion (de grade et de changement de corps), mentionnant l'ensemble des activités effectuées (recherche, enseignement, tâches d'intérêt général). Ce rapport devait être ensuite soumis par le président ou le directeur de l'établissement, au conseil d'administration en formation restreinte, puis transmis à la section du CNU dont dépendait l'intéressé, avec l'avis émis par le conseil d'administration.
L'intention des concepteurs était bien d'instaurer un processus global d'évaluation.

Or, en raison de la forte opposition d'une partie de la communauté universitaire et des sections du CNU, à l'instauration d'une procédure d'évaluation systématique et individuelle, le dispositif qui devait commencer à être mis en place en 2012, a été, dans un premier temps, ajourné dans le cadre d'un moratoire de décembre 2011, puis, dans un second temps, supprimé – le terme d'évaluation ayant été retiré, de façon très symbolique du texte du décret statutaire – et remplacé par un dispositif de suivi de carrière à la finalité différente.

- **… alors que de nombreux exemples français et étrangers montrent cependant qu'indépendance académique et évaluation ne sont pas antinomiques**

Contrairement aux EPCSCP, les EPST ont une tradition ancienne d'évaluation de tout leur personnel et notamment de leurs chercheurs.

Au CNRS, les chercheurs sont systématiquement évalués tous les cinq semestres, une des évaluations étant coordonnée avec l'évaluation du laboratoire d'affectation. Cette évaluation se pratique sur la base des rapports d'activité annuels rédigés par chaque chercheur, ainsi que d'un rapport spécifique.

Les rapports d'évaluation produits par les sections du Comité national de la recherche scientifique (CoNRS) sont normalisés depuis 2007 et déclinent trois niveaux d'avis : favorable, réservé, ou avis d'alerte. Les avis réservés et d'alerte font l'objet d'un plan d'action relevant à la fois de la hiérarchie scientifique et du service des ressources humaines qui est considéré comme pouvant légitimement intervenir dans le suivi de carrière des chercheurs.

L'INSERM a développé une procédure similaire avec production d'un rapport d'activité annuel par les chercheurs et évaluation bisannuelle par une commission qui examine la production scientifique de chaque chercheur ainsi que ses activités de direction et d'enseignement, et sa capacité d'animation. Les avis rendus dans le cadre d'un rapport écrit et à partir d'un double regard scientifique et de GRH, conduisent, en cas d'insuffisance, à des recommandations très nettement exprimées et à un suivi inscrit dans le plan d'action figurant dans le compte-rendu d'entretien. Pour aider les évaluateurs,

l'Institut a mis en place un département de l'évaluation scientifique qui fournit tous les éléments permettant de procéder aux évaluations.

Les deux établissements évaluent très positivement ces procédures qui, à la fois sur le principe et sur le fonctionnement, sont très bien acceptées par les chercheurs.

À l'étranger, l'évaluation des enseignants-chercheurs ne fait pas non plus problème. Elle est en particulier une évidence dans les universités qui pratiquent le recrutement contractuel dans lequel les enseignants-chercheurs sont systématiquement évalués dans l'année précédant la fin d'un contrat.

3.3.2. Une responsabilité partagée en matière d'évaluation

- **Le CNU reste la pierre angulaire du dispositif d'évaluation**

En dépit de l'intervention de mesures de rééquilibrage dans le sens du renforcement de l'autonomie des établissements, le CNU reste au cœur des procédures d'évaluation ponctuelles des enseignants-chercheurs.

Ainsi, même si les établissements attribuent depuis 1992, la moitié des avancements au choix des enseignants-chercheurs (passage à la hors classe des MCF ainsi qu'à la première classe et à la classe exceptionnelle des professeurs d'université), l'instance nationale garde la primauté, les promotions prononcées sur proposition de la section compétente du CNU étant considérées comme plus prestigieuses que celles attribuées par les établissements car davantage fondées sur le critère de la recherche.

L'intervention du CNU est également prépondérante en matière d'attribution de la prime d'encadrement doctoral et de recherche. En effet, alors que la réglementation prévoit que la prime est attribuée par l'établissement après avis, soit de la section compétente du CNU, soit d'une commission d'experts extérieurs, mise en place par l'établissement, la très grande majorité des établissements choisit de faire appel au CNU.

En outre, le CNU est en charge de l'attribution d'un contingent de CRCT correspondant depuis 2009, à 40 % des congés attribués par les établissements l'année universitaire précédente. Ce contingent est ventilé par sections au prorata du nombre d'enseignants-chercheurs.

Enfin, la mission d'évaluation du CNU a été récemment renforcée lorsqu'il s'est vu confier la responsabilité du dispositif d'évaluation globale prévu par le décret du 23 avril 2009 puis du suivi de carrière qui s'est substitué à l'évaluation à la suite de la réforme instaurée par le décret du 2 septembre 2014. C'est d'ailleurs à l'occasion de la promulgation du décret de 23 avril 2009 qu'a été institutionnalisée la commission permanente du CNU qui n'existait jusqu'alors que sous la forme d'une association, et que le CNU s'est vu attribuer un budget propre individualisé dans une unité opérationnelle du programme 150 de la MIRES.

Le partage des compétences entre l'instance nationale et les établissements en matière d'évaluation des enseignants-chercheurs, tel qu'il fonctionne actuellement, n'est globalement pas remis en cause au sein de la communauté universitaire.

Alors que la procédure de qualification est contestée par la très grande majorité des responsables universitaires, le principe de l'intervention du CNU dans les évaluations en vue des promotions est plutôt bien accepté. La mission constate même qu'y compris les établissements les plus vigilants sur le respect de leur autonomie, préfèrent laisser la main au CNU pour ce qui concerne l'attribution de la PEDR.

Les propositions de la CPU[223] (par ailleurs fortement critique à l'égard de l'instance nationale sur d'autres sujets) pour améliorer la collaboration du CNU et des établissements en matière d'attribution des promotions, témoignent bien de l'acceptation du dispositif actuel par les équipes dirigeantes.

Ainsi, la CPU suggère un travail commun avec la CP-CNU « *pour que les avis qui remontent au CNU soient plus discriminants, plus clairs, plus structurés et que les avis des sections du CNU soient clairement motivés, et surtout ne mettent pas autant en évidence les disparités considérables de fonctionnement entre sections* ».

Les responsables des établissements visités par la mission ont fait part du même souhait que les avis des sections soient davantage utilisables.

- **Des interrogations sur le niveau d'expertise des instances d'évaluation**

Les études comparatives sur les systèmes d'évaluation des enseignants-chercheurs mettent l'accent sur les faiblesses du système français.

S'agissant du CNU, les critiques exprimées sur le fonctionnement de l'institution (cf. 2.3.2) au sujet de la qualification se retrouvent en matière d'attribution des promotions, qu'elles portent sur les risques liés au mode de désignation des membres (élection en partie sur listes syndicales et nomination directe par le ministère), l'insuffisance scientifique de certains d'entre eux (alors que les grandes institutions universitaires internationales ont à cœur de recourir à des experts extérieurs incontestables) ou sur des manquements à la déontologie qui ont défrayé la chronique (cf. les préconisations sur ce point au 2.3.3.3).

Le mode de fonctionnement des établissements en matière d'évaluation est lui aussi mis en cause.

> *« Dans beaucoup de pays étrangers, les dossiers évalués ne le sont pas tant directement par les membres des comités nationaux que par des experts extérieurs, particulièrement compétents dans le champ spécifique du projet. Cette pratique, peu courante en France, devrait pourtant être au cœur des évaluations réalisées au sein des établissements, où la proximité entre collègues rend impossible une évaluation sereine exempte de conflits d'intérêts. Il est par ailleurs frappant de constater en France un retard considérable dans la prise en compte des enjeux de déontologie dans l'évaluation. Au-delà de certains cas caricaturaux, des pans entiers du système français d'évaluation manquent encore de règles déontologiques claires, appliquées rigoureusement. Cette lacune est certainement liée en partie à l'absence de membres étrangers dans ces comités d'évaluation. La présence d'une minorité de membres en poste à l'étranger, pour qui l'application*

[223] *Enseignants-chercheurs : les propositions de la CPU sur leur recrutement, leur formation et leurs carrières* ; dépêche de l'AEF n° 490955 du 11 décembre 2014.

de règles déontologiques va de soi, contribuerait à améliorer les mentalités et les pratiques. »[224]

Bien que nous ne disposions pas d'indications exhaustives sur les processus retenus par les établissements pour sélectionner les candidats aux promotions, il semble en effet que beaucoup d'entre eux s'appuient uniquement sur des évaluations internes.

À l'université de Perpignan, les candidatures sont examinées par une « commission d'avancement de grade des enseignants-chercheurs » dont les membres, issus des conseils centraux, sont élus et renouvelés annuellement. Elle travaille sur la base de rapports d'experts externes et des avis des directeurs de laboratoire et de composante.

À l'université de la Rochelle, chaque dossier est examiné par deux rapporteurs du conseil académique, l'un issu de la commission recherche et l'autre de la commission enseignement.

Certains établissements ont fait le choix d'un fonctionnement plus proche du modèle des grandes universités de recherche étrangères, qui font appel à des experts de haut niveau, extérieurs à l'établissement et dont les travaux ont une visibilité dépassant le cadre national.

C'est le cas de l'université Toulouse 1 qui a mis en place, pour la partie des promotions lui revenant, un dispositif original en amont de l'intervention du conseil académique, articulé autour d'une évaluation de l'activité scientifique confiée à une instance entièrement externe à l'établissement et comprenant, dans la mesure du possible, des universitaires étrangers, et d'une évaluation des activités pédagogiques et de gouvernance, organisée en interne dans le cadre du conseil restreint des directeurs de composante.

À l'institut national polytechnique de Toulouse, l'analyse des dossiers est confiée à une commission interdisciplinaire élue pour quatre ans et comprenant un rapporteur interne à la section et un second rapporteur externe. Cette commission se prononce à la fois sur les dossiers envoyés au CNU et sur ceux en vue des promotions locales. Dans un second temps, une commission issue du conseil académique restreint auditionne les candidats à la promotion locale pendant une durée de quinze minutes.

La mission ne peut qu'encourager les établissements à ouvrir leurs instances internes de proposition de promotions à des membres extérieurs à l'établissement, pour ce qui concerne l'évaluation de l'activité des enseignants-chercheurs.

Il conviendrait d'étudier par ailleurs le principe d'une participation aux travaux des sections du CNU de personnalités étrangères pour ce qui concerne les promotions les plus élevées (professeur de première classe et de classe exceptionnelle).

À plus long terme, dans l'hypothèse où la suppression de la qualification conduirait à s'interroger sur la pertinence du maintien du CNU, il conviendrait de maintenir systématiquement le principe d'une évaluation faisant appel à des membres extérieurs à l'établissement au moins pour l'évaluation de l'activité recherche.

[224] Institut Montaigne - *Université : pour une nouvelle ambition ;* JM. Schlenker, avril 2015, p. 27.

3.3.3. Une procédure de suivi de carrière à mener à son terme et à compléter

- **Le suivi de carrière : un nécessaire élément de gestion**

Le suivi de carrière introduit dans le statut des enseignants-chercheurs par le décret du 2 septembre 2014, consiste en un examen individualisé de la situation professionnelle de chaque enseignant-chercheur, réalisé par le CNU au moins tous les cinq ans et à tout moment à la demande de l'enseignant-chercheur, et devant déboucher sur des recommandations permettant un accompagnement tout au long de la carrière.

Il prend appui sur un rapport établi par l'enseignant-chercheur, qui mentionne l'ensemble de ses activités et retrace leurs évolutions éventuelles.

Ce rapport d'activité fait l'objet d'un avis du conseil académique en formation restreinte, sur lequel l'enseignant-chercheur peut formuler des observations, avant transmission par le président à la section compétente du CNU. Cette dernière procède à un examen du rapport d'activité, de l'avis de l'établissement et, le cas échéant, de rapports d'expertise du HCERES sur les structures de recherche et d'enseignement de rattachement, qui apportent un éclairage sur le contexte professionnel dans lequel intervient l'enseignant-chercheur. Les recommandations émises par la section, qui peuvent porter notamment sur les évolutions professionnelles envisageables et sur les éléments susceptibles d'améliorer la qualité des dossiers de candidatures à une promotion, ont vocation à constituer un outil de GRH au bénéfice conjoint des personnels et des établissements.

La mise en œuvre du suivi de carrière apparaît comme une nécessité de gestion rationnelle des enseignants-chercheurs.

Elle devrait s'avérer notamment utile pour traiter les situations de souffrance professionnelle qui existent dans tous les établissements selon les interlocuteurs de la mission, et plus communément, pour mieux gérer les situations d'incertitude de certains enseignants-chercheurs, sur lesquelles alerte le niveau élevé d'autocensure au niveau des candidatures à une promotion (cf. 3.1.1).

Les EPST, qui ont fait du suivi de leurs chercheurs l'aboutissement naturel de leurs procédures d'évaluation, ont développé une expérience modélisante dans ce domaine.

Les responsables du CNRS considèrent que le dispositif d'accompagnement qu'ils ont mis en place a fait la preuve de son efficacité puisque, sur la durée, le plan d'action permet de lever la moitié des avis réservés ou des avis d'alerte prononcés lors des évaluations et de ramener vers la recherche la moitié des chercheurs qui s'en étaient éloignés. Il en va de même à l'INSERM.

L'INRA a, par ailleurs, obtenu le label européen d'excellence RH pour la recherche attribué au vu de cinq critères dont le suivi de carrières[225].

L'université de Montpellier post-fusion est la première université à avoir été également labellisée au titre du suivi de carrière.

[225] Les autres critères d'attribution du label sont : le recrutement des chercheurs, la prise en compte des besoins des métiers de la recherche, le soutien aux projets de recherche nationaux et internationaux et l'encadrement des doctorants.

Quelques universités visitées par la mission ont également mis en place des dispositifs de suivi et d'accompagnement de leurs enseignants-chercheurs.

En général, ces mesures concernent surtout les nouveaux MCF comme à l'université Paris 5 où une procédure d'entretien individuel, prise en charge par la vice-présidente du conseil d'administration, a été mise en place pour les recrutés depuis moins de deux ans.

À l'université d'Angers, le suivi de carrière fait l'objet d'une politique volontariste de plus grande ampleur, concrétisée par la création d'une vice-présidence spécifiquement dédiée à la mission d'accompagnement. Le vice-président délégué aux enseignants-chercheurs et aux enseignants reçoit tous les nouveaux MCF, mais il développe également des projets spécifiques d'une part, d'accompagnement des « décrocheurs » non publiants, et d'autre part, de repérage des talents auxquels pourraient être confiées des missions de management. L'équipe dirigeante de l'université, qui constate dès à présent un effet d'entraînement auprès de certains directeurs d'UFR et qui a pour objectif d'étendre le suivi à tous les enseignants, réfléchit au moyen de traiter le stock en impliquant la totalité des directeurs de composantes. Il est actuellement prévu de les former à ces pratiques et de cadrer davantage le dispositif déjà formalisé sous forme d'une lettre de mission.

La création d'un système d'accompagnement spécifique aux enseignants et généralisé au sein des établissements apparaît comme la condition nécessaire à la mise en œuvre d'un véritable accompagnement.

L'expérience montre en effet que des dispositifs censés assurer cet accompagnement sont peu utilisés par les enseignants-chercheurs dès lors qu'ils s'adressent à l'ensemble du personnel, qu'ils fonctionnent uniquement sur la base du volontariat et qu'ils ne sont pas pris en charge par un universitaire.

Ainsi, à l'université de Bordeaux, le « conseiller carrières » mis à la disposition de l'ensemble du personnel lors de la création de l'université fusionnée, n'a été sollicité que par cinq enseignants-chercheurs en deux ans.

- **Un dispositif à conforter**

Le suivi de carrière a fait l'objet, au cours de l'année 2013, d'une expérimentation menée au sein des sections 34 (astronomie et astrophysique) et 63 (génie électrique) du CNU, sur les enseignants-chercheurs de ces secteurs disciplinaires en fonction dans des établissements de la vague D.

Dans les deux sections, deux rapporteurs ont procédé à l'examen de chaque dossier à partir du rapport d'activité individuel, des avis des établissements et des évaluations des unités de recherche dont ils disposaient. Ils ont ensuite produit deux rapports, l'un destiné uniquement à l'intéressé et l'autre à la fois à ce dernier et à l'établissement.

Le bilan quantitatif réalisé par les deux sections à l'issue de la première année d'expérimentation, s'est révélé très positif.

Bilan quantitatif de l'expérimentation du suivi de carrière par les section 34 et 63[226]

Les membres des sections concernées se sont fortement investis dans cette tâche supplémentaire : la participation y a été de 90 % pour la 34ème section (43 présents pour 48 membres titulaires et suppléants) et de 74 % pour la 63ème section (71 présents pour 96 membres titulaires et suppléants).

Pour chaque dossier, une synthèse comprenant un avis ou des recommandations a été transmise à l'enseignant-chercheur et à son établissement. Des recommandations spécifiques ont également été transmises à l'enseignant-chercheur lorsque la section l'a jugé nécessaire.

Les enseignants-chercheurs concernés ont très majoritairement accepté le principe et les modalités de l'expérimentation en déposant leur rapport d'activité sur le portail GALAXIE : si l'on ne prend pas en compte les enseignants-chercheurs de plus de 60 ans, ceux ayant moins de cinq ans d'ancienneté et ceux en détachement ou en disponibilité, les taux de participation ont été de 94 % pour la 34ème section et de 84% pour la 63ème.

Il en va de même du bilan qualitatif.

Les deux sections expérimentatrices ont conclu au fort intérêt du travail réalisé.
Dans leur compte-rendu, elles soulignaient que :

- l'accompagnement de la carrière au moyen de recommandations individualisées est bénéfique aux enseignants-chercheurs ;
- l'exercice profite également aux établissements en facilitant la généralisation des bonnes pratiques dans l'exercice du métier et en renforçant la motivation des enseignants-chercheurs ;
- la section concernée et l'ensemble de la communauté universitaire ont pu ainsi disposer d'une meilleure visibilité sur la répartition des enseignants-chercheurs par thématiques au sein du secteur disciplinaire et sur la répartition des tâches entre la recherche, l'enseignement et les activités collectives.

Ce bilan a amené les deux sections à préconiser l'inscription dans le statut des enseignants-chercheurs d'un suivi de carrière obligatoire et régulier, ce qui a conduit à l'institutionnalisation du suivi de carrière dans le cadre du décret du 2 septembre 2014.

Or, il semble que le dossier soit aujourd'hui laissé en attente.

Il reste en effet, à définir de quelle façon les travaux réalisés par les deux sections dans le cadre de l'expérimentation, vont pouvoir être généralisés et quelles en seront les suites.

[226] Cette synthèse a été faite à partir des comptes rendus des deux sections transmis à la DGRH.

L'expérimentation se poursuit au sein de ces deux premières sections pour la troisième année consécutive, dans la section 05 incluse dans le dispositif expérimental en 2014 et dans trois sections supplémentaires (60, 61 et 68) qui vont l'expérimenter à leur tour à partir de 2015. Mais aucun calendrier de réunions des différentes parties prenantes (le ministère, la CP-CNU et la CPU), nécessaires pour définir les étapes de la mise en œuvre de la généralisation du suivi de carrière, n'a été arrêté au point que le président d'une des sections expérimentatrices, regrettant qu'il n'y ait « *pas de volonté politique et pas d'orientation forte sur le sujet* » indiquait en juillet 2015 qu'il fallait soit généraliser le suivi de carrière, soit l'abandonner [227].

Cette situation interroge sur le degré d'adhésion réelle à un dispositif qui requiert un investissement important des différents intervenants sans qu'il soit censé avoir un effet direct plus ou moins systématique sur la carrière.

C'est d'ailleurs peut-être parce qu'elles avaient elles-mêmes envisagé le risque d'un abandon de la mesure faute d'un enjeu considéré comme suffisant, que les deux sections expérimentatrices avaient préconisé de poser « *la question du dossier unique (promotion, qualification, CRCT, suivi de carrière, PEDR)… dans un souci de simplification* »[228].

Ce dossier dont l'aboutissement suppose effectivement une volonté politique partagée doit être rapidement pris en charge par le MENESR.

- **…qui doit déboucher sur un véritable dispositif d'évaluation**

La généralisation du suivi de carrière ne règle pas pour autant la question de l'absence d'évaluation de droit commun des enseignants-chercheurs.

La dernière modification du décret statutaire, substituant dans le texte les termes de suivi de carrière à celui d'évaluation, paraît en effet aller au-delà d'un simple changement de dénomination : si la logique d'une procédure individuelle a été maintenue et si les modalités de mise en œuvre des deux dispositifs successifs qui s'appuient sur la rédaction d'un rapport d'activité, sont identiques (à l'exception de la périodicité du rapport passée de quatre à cinq ans), la finalité de ce rapport n'est plus la même.

Alors que dans le cadre du décret du 23 avril 2009, le rapport servait de base à l'évaluation par le CNU et pouvait être utilisé dans les établissements pour la mise en œuvre de la modulation de service et l'attribution de primes et de CRCT, rien n'est précisé quant à l'utilisation du rapport dans le cadre du suivi de carrière. « *La finalité de l'évaluation devient floue et son utilisation concrète risque d'être encore plus cause de frictions* ».[229]

La mission constate en outre (cf. ci-dessus) que l'absence d'articulation entre l'examen du rapport d'activité et les principaux éléments d'un déroulement de carrière (promotions, primes, congés et organisation du service), risque de porter atteinte à la pérennisation du suivi de carrière par ailleurs utile en soi.

---

[227] Dépêche AEF du 24 juillet 2015 - *Soit on généralise le suivi de carrière, soit on l'arrête*.

[228] Compte-rendu de l'expérimentation par les sections 34 et 63 du CNU, du suivi de carrière ; 18 novembre 2013.

[229] André Legrand - *Statut des enseignants-chercheurs : pourquoi une nouvelle réforme ?,* dépêche AEF, n° 25334, 22 septembre 2014.

Dans ces conditions, la réflexion sur la mise en place d'une véritable évaluation individuelle des enseignants-chercheurs selon des procédures explicites et transparentes, telle qu'elle existe pour les autres fonctionnaires de l'État, devrait être relancée.

La mission reprend ainsi à son compte la proposition du rapport Le Déaut de mise en place de deux types d'évaluation : « *une évaluation de suivi sur la base d'un rapport individuel simplifié et une évaluation approfondie sanctionnant les grandes évolutions de la carrière… ayant des conséquences importantes sur celle-ci et prenant en compte toutes les activités des enseignants-chercheurs* ».

Une mission dans ce sens pourrait être confiée au Haut conseil pour l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (HCERES).

Ses propositions devraient porter sur les procédures d'évaluation, leurs finalités et l'utilisation qui en serait faite ainsi que sur les modalités par lesquelles il évaluerait ensuite les pratiques des établissements dans ce domaine.

Préconisation : généraliser le suivi de carrière à toutes les sections du CNU et confier au HCERES une mission d'étude sur les modalités de mise en œuvre de l'évaluation individuelle des enseignants-chercheurs.

4. La formation des enseignants-chercheurs

4.1. Un élément longtemps négligé

4.1.1. Une préoccupation relativement secondaire jusqu'à une période récente

La formation initiale et continue des enseignants-chercheurs n'a pas été considérée jusqu'à présent comme une priorité dans le monde universitaire.

- **Le bilan en demi-teinte des centres d'initiation à l'enseignement supérieur (CIES)**

Créés en 1989 pour assurer la formation des doctorants bénéficiaires d'une allocation de recherche, qui se préparaient aux fonctions d'enseignant-chercheur dans le cadre du monitorat, les CIES ont fait l'objet d'appréciations diverses.

Le rapport de l'IGAENR[230] qui, en 2009, dressait le bilan de vingt ans de leur fonctionnement, les présente comme « *des organismes performants* ». Il met l'accent sur le « *mode de fonctionnement exemplaire* » de cette *« structure de formation originale quoique mal connue »,* ainsi que sur *la « qualité remarquable »* de leurs personnels, tout en relevant les limites de l'action des CIES, parmi lesquelles les faiblesses de certains programmes de formation et la défaillance du tutorat qui devait constituer le second volet de la formation.

[230] Rapport IGAENR n° 2009-055 sur *Les centres d'initiation à l'enseignement supérieur,* de juin 2009.

Les moniteurs, interrogés à l'époque, jugeaient les formations dispensées « *nettement supérieures à celle dont ils ont bénéficié, le cas échéant, en IUFM, et à celle qui leur est dispensée par leur école doctorale surtout pour ce qui concerne les formations pratiques* »[231].

En conclusion, le rapport recommandait de préserver l'expérience engrangée dans la formation des enseignants du supérieur, tout en préconisant des évolutions devenues nécessaires à la suite du renforcement de l'autonomie des établissements (désormais responsables de l'attribution des contrats doctoraux alors que le système des allocations de recherche était piloté au niveau national), et de la création des écoles doctorales.

Or, il semble qu'il n'y ait pas toujours eu capitalisation des acquis des centres en matière de formation à la pédagogie, peut-être parce que les CIES n'ont pas réussi à convaincre de leur utilité l'ensemble des universitaires dont certains avaient manifesté une franche hostilité à leur mise en place. Souvent dans l'ignorance de la nature des formations dispensées, beaucoup restent encore avec l'idée que « *si on maîtrise un savoir académique, on est capable de l'enseigner*[232] ».

Une autre faiblesse du dispositif tenait au fait qu'il s'adressait à des doctorants dont une partie ne s'orientait pas vers des carrières d'enseignant-chercheur, alors qu'inversement, la moitié des enseignants-chercheurs recrutés, n'étant pas passée par le monitorat, ne recevait aucune formation.

- **Un effort global de formation continue relativement restreint**

Nous ne disposons pas de données quantitatives consolidées au niveau national sur la formation continue des enseignants-chercheurs.

L'enquête annuelle réalisée par la DGRH depuis le début des années 2000 sur les actions et les dépenses de formation continue des personnels des établissements d'enseignement supérieur, dont les résultats figurent dans le bilan social du ministère, ne concerne que les personnels BIATSS.

Le ministère a mis récemment en place une remontée d'information portant spécifiquement sur la formation des enseignants du supérieur, mais les premiers résultats sont actuellement peu exploitables. L'amélioration de l'enquête suppose que les établissements collectent eux-mêmes ces informations, ce qui n'est pas toujours le cas.

La mission retient cependant des différents éléments recueillis au niveau national et dans les établissements que :

- les établissements consacrent une part très faible de leur budget à la formation des personnels tous statuts confondus ;
- lorsqu'elle existe, la formation continue des enseignants-chercheurs apparaît comme « le parent pauvre » des budgets formation ;
- moins de 10 % des enseignants-chercheurs suivent au moins une formation chaque année ;

[231] Idem rapport IGAENR cité ci-dessus.
[232] Idem rapport de l'IGAENR cité ci-dessus.

- traditionnellement, les formations des enseignants-chercheurs portent principalement sur l'apprentissage d'une langue étrangère et l'utilisation technique des nouvelles technologies, mais, beaucoup plus rarement sur la pédagogie.

Cette faiblesse de la formation continue des enseignants-chercheurs, apparaît d'autant plus paradoxale que ces personnels constituent la population la plus nombreuse, la mieux rémunérée (donc celle qui « pèse » le plus en termes de dépenses), et celle qui est considérée comme constituant le cœur du dispositif de formation et de recherche des établissements.

À la demande de la CPU, la DGRH avait envisagé en son temps de proposer un cadrage national et un pourcentage optimal de budget formation continue des personnels des établissements d'enseignement supérieur. Cette proposition pourrait être réétudiée par la mission formation mise en place au MENESR. Elle pourrait, éventuellement faire l'objet d'un engagement des établissements dans le contrat en précisant les actions spécifiques dédiées à la formation continue des enseignants-chercheurs.

4.1.2. Un *a priori* négatif très répandu dans la culture universitaire

D'après une enquête réalisée en 2008 à l'université du Québec à Montréal, sur la hiérarchie des besoins et des attentes exprimés par les universitaires canadiens, la formation arrive en troisième position après, au premier rang, le besoin de davantage de temps et au deuxième rang l'aide des pairs d'une part, et la mise à jour des connaissances d'autre part.[233]

Ce relativement faible intérêt pour la formation professionnelle s'explique en grande partie par le fait que les compétences pédagogiques des enseignants-chercheurs sont peu prises en considération dans la promotion de carrière (cf. *infra*).

Mais il tient également à la persistance chez les enseignants-chercheurs de la conception « humboltienne »[234] de l'université, fondée sur la relation entre l'enseignant qui transmet un savoir sous forme de contenus et des étudiants apprenants passifs.

Dans ce contexte, seule une minorité d'enseignants-chercheurs exprime un besoin de se former à la pédagogie. L'essentiel des critiques émises à propos des CIES venait d'ailleurs d'enseignants-chercheurs « *qui adoptaient des positions de principe sur la nécessité de dispenser une formation adaptée à la spécificité de chaque discipline*[235] » et rien de plus.

Les études conduites dans ce domaine montrent que ce sentiment est plus ou moins prégnant selon les disciplines : « *ceux qui interviennent dans des disciplines scientifiques et techniques ont par exemple une conception plutôt magistro-centrée et sont plus inquiets de la maîtrise disciplinaire que de l'accompagnement des étudiants* »[236]. Cette position ne prend absolument pas en compte la diversification croissante de l'origine scolaire des étudiants qui choisissent de s'inscrire à l'université

[233] Langevin Louise (dir.) (2008). *Conceptions, besoins et pratiques pédagogiques de professeurs d'université : Perspectives pour la formation.* Montréal : Université du Québec.

[234] Alexander Von Humboldt a été le créateur de l'université moderne en Europe, construite sur trois éléments principaux : la pluridisciplinarité, la recherche (les universités ne faisaient pas de recherche avant cela) et des enseignements directement en lien avec la recherche.

[235] Rapport de l'IGAENR sur les CIES, déjà cité.

[236] Laure Endrizzi (2011) - voir *supra*.

et la nécessité de s'adapter à de nouveaux publics dont les savoirs et les méthodes de travail peuvent s'avérer plus fragiles.

Quelques pays (la Belgique, le Canada, la Suisse) se sont attachés précocement à dépasser ces schémas traditionnels et à promouvoir la formation pédagogique, mais de façon générale, l'expression d'un besoin de formation ou d'un accompagnement pour apprendre à enseigner est encore limitée.

Les enseignants-chercheurs considèrent généralement que pour la partie « recherche » de leur mission, leur formation initiale est assurée par le doctorat sous la forme d'une « formation à la recherche par la recherche ».

Pour ce qui concerne le volet enseignement, la conviction est largement répandue qu'*« il suffit d'être un bon chercheur expert en son domaine pour être un bon enseignant*[237] », que la pédagogie s'apprend « *sur le tas* » et que « *c'est en enseignant qu'on apprend à enseigner* ».

Quant à la formation continue, elle est censée être réalisée au travers des travaux de recherche et de l'auto formation documentaire. L'idée que l'on peut (que l'on doit ?) apprendre à enseigner reste un tabou pour un grand nombre d'enseignants du supérieur.

Beaucoup d'entre eux considèrent également que la liberté académique inhérente à leur statut, doit s'exercer y compris dans le choix de se former ou non tout au long de sa carrière.

La mission ajoutera que les incitations ont été longtemps peu nombreuses, notamment au niveau de la tutelle, le droit à la formation continue des enseignants-chercheurs n'ayant été officialisé dans le décret statutaire des enseignants-chercheurs que depuis septembre 2014.

Cette situation est cependant en cours de changement et les discours sur l'importance de la formation professionnelle non académique des enseignants du supérieur prennent de l'ampleur.

Dans le prolongement de publications scientifiques mettant en lumière l'existence et la singularité d'une véritable pédagogie universitaire et la nécessité de s'y former, le rapport concluant les Assises de l'enseignement supérieur et de la recherche en décembre 2013[238], inscrivait au nombre de ses propositions, celle visant à *« améliorer le dispositif de formation à la pédagogie, initiale et continue, pour les enseignants-chercheurs et systématiser ces formations ».*

Dans la continuité, le rapport *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur*[239] commandé par le ministère en 2014, propose dix pistes d'actions à engager, qui devraient déboucher sur une mise en œuvre à plus ou moins court terme.

[237] Cité par Laure Endrizzi ; article cité.

[238] Rapport au Président de la République - 17 décembre 2012 - Assises de l'enseignement supérieur et de la recherche - Rapporteur Vincent Berger - proposition n° 115.

[239] Rapport de Claude Bertrand, *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur* rapport à la demande de la directrice de la DGESIP, mars 2014.

4.1.3. Des avancées plus précoces à l'étranger

La mission n'a pas disposé d'études comparatives internationales exhaustives sur la formation des enseignants-chercheurs, en particulier à la pédagogie, ni sur l'investissement des établissements dans ce domaine, cet élément étant rarement pris en compte dans les classements internationaux des établissements d'enseignement supérieur.[240]

Divers travaux montrent cependant l'émergence, à partir des années 1990, d'une véritable recherche internationale sur le sujet, et la mise en place de dispositifs de formation à la pédagogie dans plusieurs établissements de l'Europe du nord, des États-Unis et du Canada mais également d'Australie et de Nouvelle-Zélande.

Les monographies sur l'université de Montréal (Québec, Canada), de l'université catholique de Louvain (Belgique) et de l'université de Genève (Suisse), réalisées dans le cadre d'un rapport de l'IGAENR[241], mettent en lumière l'avancée de ces établissements dans l'expertise en matière d'enseignement et d'apprentissage[242], l'accompagnement des enseignants du supérieur, et la recherche en sciences de l'éducation.

Il apparaît à partir de ces exemples, qu'un des éléments constitutifs essentiels d'une politique de soutien à la formation est la conviction que la pédagogie universitaire correspond à une compétence à acquérir.

Dans les trois établissements mentionnés mais plus spécialement à Louvain et à Montréal où le dispositif est à la fois plus ancien et plus systématique, la recherche en pédagogie est considérée comme une discipline universitaire à part entière, dont le corpus se constitue en faisant appel à un ensemble d'autres disciplines qui vont des sciences cognitives et des neurosciences, à la communication, la psychologie et la sociologie.

Toute la production écrite, qu'elle soit théorique ou à vocation pratique (du type fiche de résolution de problème), comporte une bibliographie fournie d'articles et d'ouvrages de recherche universitaire sur le sujet. Ces indications bibliographiques font la part belle aux références internationales et aux pratiques reconnues dans les différents systèmes universitaires et les organisations internationales (Union Européenne, OCDE, UNESCO, etc.). À Louvain, la pédagogie universitaire a notamment débouché sur la création d'une chaire UNESCO chargée de conduire des recherches en lien avec les problématiques de terrain, et de constituer un lieu de réflexion et de recherche sur la pratique pédagogique au niveau international et sur le développement professionnel des enseignants universitaires.

Le corpus théorique, dont on constate d'ailleurs qu'il est pratiquement identique dans les trois établissements, constitue alors le socle des réflexions des instances dirigeantes de l'établissement chargées de la définition globale des politiques de formation, ainsi que le cadre de réalisations d'outils par des instituts dédiés spécifiquement à la formation initiale et continue des enseignants chercheurs.

---

[240] Seuls les classements THE et UMultirank prennent en compte l'enseignement et l'environnement à l'apprentissage (« teaching aud learning environment ») qui comptent pour 30 %.

[241] Monographies réalisées à partir du rapport IGAENR n° 2012-085 - « Audit du pilotage et de l'organisation de la fonction formation dans les universités » - Juillet 2012.

[242] Définition en français de SoTL « scholarship of teaching and learning » notion théorisée par Boyer Ernest L. (1997). « *Scholarship Reconsidered : Priorities of the Professoriate* ». San Francisco : Jossey-Bass. 2e éd. (1re éd. 1990).

Quelques établissements étrangers précurseurs

1. L'université catholique de Louvain

L'Institut de pédagogie et du multimédia (IPM) créé en son sein par l'université de Louvain, est chargé d'assurer la formation pédagogique des enseignants-chercheurs de l'université, tant initiale que continue.

L'institut a pour mission d'accompagner le développement professionnel des enseignants par des activités de:

– formation, de sensibilisation, de conseil et d'accompagnement ;

– soutien à l'innovation ;

– mise à disposition de la communauté universitaire de ressources en pédagogie universitaire et en technologies éducatives ;

– production de connaissances dans le champ de la pédagogie universitaire et des technologies éducatives.

L'IPM propose au titre de l'accompagnement individuel, des prestations d'aide à l'élaboration d'un plan ou d'un support de cours, à la réalisation d'un questionnaire d'examen, à l'observation d'un cours, au recueil de l'avis des étudiants sur un cours, à la rédaction d'articles scientifiques en pédagogie universitaire...

Il s'adresse également à des équipes d'enseignants, auxquelles sont proposées des méthodes de conception de programmes, de formulation des acquis d'apprentissage, de développement et d'évaluation des compétences.., ainsi que de production de formations à distance.

L'institut a su trouver le moyen à la fois de répondre aux attentes très pratiques des enseignants et de faire de la pédagogie une discipline universitaire à part entière. Ainsi, il met à la disposition des enseignants sur son site Web, des fiches pratiques téléchargeables sur des sujets pédagogiques très concrets répondant à des questionnements précis (comment construire mon cours ? comment gérer un auditoire ? comment enseigner dans tel ou tel contexte spécifique ?) tout en fournissant des bibliographies sur la recherche internationale pour ceux qui souhaiteraient aller plus loin.

2. L'université de Genève

À l'université de Genève, le service FORMEV (Formation et évaluation) est chargé de la formation pédagogique des enseignants et de l'évaluation des étudiants.

Ses missions qui concernent tous les domaines de la pédagogie universitaire, englobent la formation destinée aux enseignants débutants et le conseil pédagogique à l'intention des enseignants plus anciens.

La formation de base en pédagogie universitaire, destinée aux novices, combine une première phase de formation théorique d'environ une semaine à mi-temps, puis une seconde phase d'accompagnement individualisé pour la préparation et l'implantation d'un projet spécifique conçu par l'enseignant, qui permet de transposer sur le terrain des concepts et méthodes enseignés durant la phase de formation.

Dans le domaine du conseil, le service FORMEV est chargé de soutenir l'innovation dans l'enseignement et la formation universitaire, de favoriser le développement professionnel en mettant à la disposition des enseignants l'expertise de conseillers pédagogiques capables de répondre à toutes les questions relatives à la pédagogie et à l'évaluation en matière de réflexion théorique, de développement des pratiques et d'innovation.

Comme à Louvain, le dispositif repose sur le développement au sein de l'université d'une recherche sur la pédagogie universitaire de grande qualité, qui traite la pédagogie comme une véritable discipline.

3. L'université de Montréal

Au sein de l'université de Montréal, le CEFES (Centre d'études et de formation en enseignement supérieur) est un centre d'études, de réflexion et de formation qui a pour mission de promouvoir et de favoriser la compétence en enseignement universitaire.

Sous la responsabilité du vice-rectorat aux études, le centre agit en étroite collaboration avec les facultés, les unités et les services de soutien à l'enseignement et les services d'aide aux étudiants.

Il intervient sous la forme :

– de soutien et accompagnement individuel des enseignants du supérieur qui souhaitent être initiés ou approfondir leur formation en pédagogie universitaire;

– de participation à des projets de modification ou de création de programmes, ainsi qu'à des expérimentations de pratiques pédagogiques au niveau des facultés ;

– d'élaboration et de mise à disposition de la communauté d'un ensemble d'outils destinés à améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage ;

– d'observations et de rétroactions sur une prestation d'enseignement, éventuellement à la demande directe d'un enseignant.

Le service participe par ailleurs aux différents réseaux institutionnels en matière d'enseignement universitaire aux plans national et international.

4.2. Une prise de conscience progressive du besoin de formation des enseignants-chercheurs en France

4.2.1. Les évolutions du paysage de l'enseignement supérieur et de la recherche ont fait apparaitre des besoins nouveaux de formation des enseignants-chercheurs

4.2.1.1 Dans l'enseignement

- **L'évolution des publics et de leurs attentes**

La massification de l'enseignement supérieur intervenue en France comme dans l'ensemble du monde occidental, dans le dernier quart du 20ème siècle, a eu des effets quantitatifs[243] mais également qualitatifs, l'accroissement du nombre d'étudiants s'étant accompagné d'une diversification des publics. La part des bacheliers titulaires d'un bac professionnel au sein des nouveaux bacheliers s'inscrivant à l'université (hors IUT), est ainsi passée de 2,9 % en 2003 à 7,8 % en 2012[244].

L'échec en première année d'une partie significative de ces étudiants a conduit à s'interroger[245] sur les pratiques pédagogiques et le format des enseignements traditionnels, et à encourager les établissements d'enseignement supérieur à s'adapter à ces nouveaux publics.

Le développement de l'offre de formation continue déclenche également une demande de formation chez les enseignants concernés qui prennent conscience de la nécessité de faire évoluer leurs pratiques d'enseignement pour rester à la pointe des évolutions dans un univers très compétitif.

[243] Le nombre d'étudiants est passé de 400 000 en 1968 à 1 400 000 à la fin des années 90 et à 2 400 000 à la rentrée 2013.

[244] L'état de l'enseignement supérieur et de la recherche en France ; MENESR ; avril 2014.

[245] Rapport IGAENR n° 2010-091 relatif à L*a mise en œuvre du plan pour la réussite en licence* - Juillet 2010.

En France, la contribution de l'enseignement supérieur à la formation continue reste très faible puisqu'elle ne représente que 1,55 % des stagiaires et 1,96 % du chiffre d'affaires de ce secteur[246]. Mais la création du compte personnel de formation[247] devrait modifier la donne si on se réfère à l'approche volontariste de la CPU[248] qui estime que les universités *« doivent naturellement devenir le premier lieu où se mettra en œuvre le compte personnel de formation »*.

Là encore, les enseignants-chercheurs ont à faire avec un public exigeant auquel il faut proposer une pédagogie adaptée, notamment à travers l'utilisation du numérique via des cours en ligne ouverts à tous[249] ou bien, inversement, des cours en ligne plus personnalisés et concernant des petits groupes d'étudiants[250] particulièrement bien adaptés à la formation continue.

Par ailleurs, là où elles existent, les évaluations des enseignements par les étudiants constituent également un élément déclencheur du besoin de formation à la pédagogie des enseignants-chercheurs, soit à leur initiative soit à celle des directeurs de composantes ou des présidents.

Enfin, les établissements tablent sur l'amélioration de la qualité des enseignements pour attirer les étudiants dans un contexte de concurrence internationale.

4.2.1.2 Le développement de l'utilisation des technologies numériques

Sans encore apparaître véritablement à l'université comme le « tsunami »[251] évoqué par certains, le développement du « numérique » sous ses différentes formes, conduit à une évolution de l'enseignement supérieur, qui prend progressivement de l'ampleur et concerne, d'une façon ou d'une autre, un nombre croissant d'enseignants-chercheurs.

Même si la transformation pédagogique ne se restreint pas au « numérique », celui-ci constitue un puissant levier pour accélérer le processus[252].

Il n'est plus possible aujourd'hui de penser à une évolution des pratiques d'enseignement sans une utilisation des potentialités offertes par les technologies de l'information et de la communication (TICE).[253]

Cette situation a une double conséquence.

D'une part, le recours aux TICE engendre un besoin de formations à l'utilisation des outils utilisés.
D'autre part, en modifiant les modes d'apprentissage, l'utilisation de nouveaux outils (tablettes, tableaux blanc interactifs, etc…) requiert de nouvelles conduites pédagogiques et des formations didactiques pour se les approprier.

---

[246] Rapport IGAENR n° 2014-061, *L'implication des universités dans la formation tout au long de la vie* ; juillet 2014. Ces pourcentages prennent en compte les formations assurées par le CNAM et ses centres associés.

[247] Institué par la loi n° 2014-288 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale.

[248] Communiqué du 18 décembre 2013.

[249] Les CLOTS ou CLOMS (Cours en Ligne Ouverts et Massifs) sont la traduction française de l'acronyme anglais « MOOC » (*Massive Open Online Courses*).

[250] Traduction française de l'acronyme anglais « SPOCS » (*Small Private Online Courses*).

[251] *Le tsunami numérique* - Emmanuel Davidenkoff - Stock.

[252] Rapport de Claude Bertrand *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur* - mars 2014.

[253] Laure Endrizzi (2012) - *Les technologies numériques dans l'enseignement supérieur, entre défis et opportunités*. Dossier d'actualité Veille et Analyses, n° 78, octobre.

> *« un MOOC, ce n'est pas un cours classique qu'on va enregistrer face à une caméra. C'est totalement autre chose, qui nécessite de réapprendre toute l'approche pédagogique. C'est notre métier qu'il faut reformuler. »*[254]

Le processus est loin d'être achevé. Ainsi, le développement des métadonnées[255] ouvre des champs que l'on ne pouvait pas imaginer jusqu'ici : grâce au traitement de données sur les profils et les parcours des étudiants, les enseignants pourront aider spécifiquement leurs étudiants et empêcher leur décrochage en adaptant leurs contenus de la formation.[256]

4.2.1.3 Le besoin d'évolution des modes d'organisation de l'enseignement

Les transformations induites par le processus de Bologne de 1999 visant à rapprocher les systèmes d'enseignement supérieur européens, et notamment, le passage au LMD[257], n'ont pas remis en cause le modèle d'enseignement essentiellement transmissif, surtout fondé sur une approche disciplinaire.

Or, les évolutions pédagogiques appellent des changements d'organisation.

La réussite de publics hétérogènes et parfois en difficulté ne passe pas seulement par la mise en œuvre de nouvelles pratiques et techniques d'enseignement individuelles, mais aussi par une relecture des cursus de formation, des curricula, des dispositifs d'enseignement et, au final, d'une réorganisation, au moins partielle, des modes d'organisation de l'institution universitaire et des relations entre enseignants[258].

Se pose ainsi la question des équipes pédagogiques par référence aux équipes de recherche. En effet, si l'activité de recherche des enseignants-chercheurs est structurée et organisée autour d'équipes dans des laboratoires qui incluent des personnels de soutien, la mission de formation bénéficie au mieux du soutien d'un département disciplinaire, parfois de celui de quelques collègues enseignants, mais elle reste encore largement individuelle surtout dans les disciplines littéraires et de sciences humaines.

L'accueil d'étudiants étrangers à fort potentiel, reconnu partout dans le monde comme un facteur essentiel du développement de la recherche de niveau international, suppose également un accroissement de l'offre de cursus en langues étrangères que la loi ESR autorise désormais sous certaines conditions[259].

Cela implique la mise en place, non seulement de formations d'apprentissage des langues étrangères, qui sont offertes depuis longtemps aux enseignants-chercheurs, mais également de formations spécifiques pour enseigner en langue étrangère et principalement en anglais.

---

[254] Gérard Blanchard, président de l'université de La Rochelle, lors du colloque de la CPU « Impacts du numérique sur les organisations et les métiers », Strasbourg, juin 2015.

[255] Le « big data » en anglais.

[256] Interview de Jim Thompson, fondateur de la plate-forme d'enseignement personnalisé (« adaptive learning ») Cogbooks, par News Tank Education - 6 novembre 2014.

[257] LMD : licence, master, doctorat

[258] Voir le rapport de Claude Bertrand cité plus haut.

[259] Article 2 de la loi ESR déjà citée.

4.2.1.4 Dans la recherche, la nécessité de se former pour répondre aux besoins nouveaux

L'augmentation de la part du financement de la recherche par projets sur appels d'offre compétitifs, surtout depuis la création de l'Agence nationale de la recherche (ANR) en 2005 et le lancement du Programme d'investissements d'avenir (PIA) en 2010, est venue élargir l'éventail des compétences attendues des chercheurs et des enseignants-chercheurs et renforcer leurs besoins de formation.

Outre leur expertise scientifique, ils sont en effet, de plus en plus amenés à rechercher des sources de financement, gérer des projets, constituer et encadrer des équipes.

Il s'agit désormais pour eux de développer des compétences scientifiques, managériales et sociétales et même en termes de savoir-être (les « *soft skills* » anglo-saxonnes).

Si les organismes de recherche ont développé des programmes de formation dans ce sens en direction de leurs chercheurs, les universités ont en revanche en général pris du retard dans ce domaine pour leurs enseignants-chercheurs.

Cependant, la mission a pu constater sur le terrain, que certains établissements et en particulier les universités ayant obtenu un IDEX (initiative d'excellence), ont bien identifié l'importance des qualités de « leadership » des directeurs de laboratoire et mis en place des formations à leur intention, mais ces efforts ne sont pas généralisés dans tous les établissements.

4.2.2. La formation aux innovations pédagogiques : une opportunité pour les établissements de se différencier

4.2.2.1 L'innovation pédagogique : un terrain à défricher

La quasi-totalité des établissements d'enseignement supérieur a à peine effleuré la palette des innovations pédagogiques qu'elle va être appelée à développer dans les années à venir à des rythmes plus ou moins soutenus.

Ces innovations peuvent être classées en deux grandes catégories : celles qui sont fondées sur l'utilisation des TICE (cours en ligne à l'intention de masses d'étudiants ou de petits groupes individualisés…) et celles qui s'appuient sur des méthodes d'apprentissage mettant l'accent sur le développement de l'autonomie et le travail collaboratif (classe inversée…), les unes et les autres modifiant profondément les relations entre enseignants et étudiants.

S'il n'est pas envisageable (et sans doute pas utile) que tous les enseignants-chercheurs se convertissent à la totalité de ces méthodes, il est probable que les pratiques innovantes, et en particulier celles utilisées dans l'enseignement à distance, se diffuseront plus ou moins rapidement dans l'enseignement classique en face à face, amplifiant le besoin de formations appropriées.

Tous ces changements progressifs dans les pratiques enseignantes[260] , que l'on observe depuis une dizaine d'années, prédisent de nouveaux besoins de formation des enseignants-chercheurs, au moins sur la base du volontariat.

[260] Notamment dans les écoles d'ingénieurs (cf. ci-dessous).

- **Un levier de différenciation pour les établissements d'enseignement supérieur et de recherche**

En matière d'innovation pédagogique, les universités ont, d'une manière générale, un temps de retard sur les « grandes écoles » et les écoles d'ingénieurs.

Ces dernières, et notamment les écoles de management confrontées à une concurrence plus forte que les universités et fonctionnant sur un modèle économique construit en grande partie sur les droits d'inscription, ont tablé sur l'innovation pédagogique pour attirer de nouveaux étudiants.

Deux exemples d'opérations de pédagogie innovantes menées dans des « grandes écoles »

L'école de management de Lyon (EM Lyon) a créé en 2010 la fonction de doyen associé à l'innovation pédagogique pour renforcer ce créneau.
En association avec l'Ecole centrale de Lyon, elle a mis en place en 2012 un laboratoire d'enseignement (*learning lab*) de 400 m², lieu d'expérimentation de pédagogies alternatives permettant de faire travailler ensemble des équipes d'enseignants pluridisciplinaires, et également ouvert aux étudiants comme aux entreprises.
Un important travail matériel y a été réalisé avec l'installation d'écrans géants tactiles, de « chaises bureaux » permettant d'agencer l'espace à la demande, et même d'un robot grâce auquel les élèves absents pour raisons médicales peuvent assister aux cours à distance.

L'école supérieure des sciences économiques et commerciales (ESSEC), n'a pas privilégié le champ de la technologie mais a préféré miser sur des méthodes d'enseignement innovantes.
Dans le dispositif construit sur le concept « imagine ton cours », les enseignants présentent aux étudiants le contenu et les résultats de leurs recherches et expliquent de quelle façon ils pensent utiliser cette matière pour leur enseignement. Ce sont ensuite les étudiants, par petits groupes, qui élaboreront et proposeront des « modèles de cours » dont, après vérification académique par les enseignants, l'un sera choisi par élection, et, dans la plupart des cas, mis en ligne.

Une enquête d'octobre 2014 de la Conférence des grandes écoles (CGE), sur la stratégie numérique de ces établissements, indiquait que plus de la moitié des répondants (soit 59 %) était en phase d'expérimentations pédagogiques et considérait que l'enseignement numérique allait bouleverser leurs structures et périmètres à cinq ans.

Les universités comprennent qu'elles ont intérêt à se lancer à leur tour sur le créneau de l'innovation pédagogique potentiellement créateur de ressources, voire devenu indispensable à leur développement futur en formation initiale et continue.

Or, l'enseignement à distance individualisé avec une certification à la clé, se prête particulièrement au public de formation continue. Le Conseil économique, social et environnemental (CESE) dans un avis de février 2015 propose d'ailleurs que « *les SPOC deviennent un des outils du développement de la formation continue dans les établissements d'enseignement supérieur* » et préconise de *« faciliter l'inscription de ces formations au RNCP*[261] *afin de mettre en place un processus de certification ».*

[261] Répertoire national des certifications professionnelles.

La formation à distance peut également servir de produit d'appel pour développer des enseignements classiques. Ainsi, les « grandes » universités américaines qui se sont positionnées sur le secteur des formations de masse à distance (Stanford, Harvard, Yale, …) se sont lancées dans l'offre de produits numériques gratuits avec l'intention de proposer ensuite des services payants puis d'attirer de nouveaux publics cette fois pour des cours payants en présentiel.

4.2.3. La reconnaissance d'un besoin de formation

- **un besoin statutairement reconnu**

Plusieurs dispositions réglementaires intervenues ces dernières années, ont fait de la formation des enseignants-chercheurs et de la valorisation de la pédagogie, de nouvelles priorités reconnues, y compris dans leur statut.

Le référentiel national d'équivalences horaires instauré en 2009 inclut l'innovation pédagogique au nombre des activités éligibles.

La loi ESR de 2013 a inscrit « *le développement continu de l'innovation et de l'expérimentation pédagogiques* » dans les missions du service public de l'enseignement supérieur[262].

La dernière modification du décret de juin 1984 a mis l'accent sur l'innovation pédagogique en ouvrant par l'article 46-5 du décret statutaire, une voie supplémentaire de recrutement pour les MCF ayant exercé des responsabilités importantes dans le domaine de l'innovation pédagogique.

Surtout, l'article 4-1 du décret de 1984 fait désormais de la formation continue un droit pour les enseignants-chercheurs : « *tout enseignant-chercheur peut bénéficier, sur son temps de travail, d'une formation continue concernant les différentes missions qu'il exerce, notamment dans le cadre de l'article L. 721-2 du code de l'éducation.* »

Par ailleurs, la création des écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) par la loi du 8 juillet 2013[263] a fourni l'occasion de renforcer le dispositif de formation des enseignants-chercheurs. Alors que les IUFM n'avaient pas de compétences en matière de formation des enseignants du supérieur, les ESPE ont élargi leur champ d'intervention aux enseignants du supérieur y compris aux enseignants-chercheurs.

Ainsi, les ESPE :

> *« participent à la formation initiale et continue des personnels enseignants-chercheurs et enseignants de l'enseignement supérieur (…) Dans le cadre de leurs missions, elles assurent le développement et la promotion de méthodes pédagogiques innovantes. Elles prennent en compte, pour délivrer leurs enseignements, les technologies de l'information et de la communication et forment les étudiants et les enseignants à l'usage pédagogique des outils et ressources numérique[264] ».*

[262] Article L. 123-5 du code de l'éducation.
[263] Loi 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République.
[264] Article L. 721-2 du code de l'éducation.

Il est prématuré de faire un bilan complet du fonctionnement de ce dispositif et d'en tirer des conclusions pour le futur.

Néanmoins, un rapport récent[265] sur la mise en place des ESPE souligne que « *la formation continue n'a pas constitué une priorité dans cette première année de mise en place des ESPE* ». Notons enfin que la formation continue des enseignants-chercheurs n'a quant à elle pratiquement jamais été abordée ni dans les discussions au sein des ESPE, ni par nos interlocuteurs universitaires. »

Dans les établissements visités, la mission a constaté des situations et des réactions diverses, allant du scepticisme quant à la capacité des ESPE à s'investir dans la formation initiale et continue des enseignants-chercheurs, à des exemples de collaboration et de réelle participation des ESPE à ces formations, comme l'ont indiqué certains des nouveaux MCF rencontrés.

- **Un développement de dispositifs de formation**

L'investissement des établissements dans la formation des enseignants-chercheurs reste encore globalement faible, d'ampleur très différente d'un établissement à l'autre, et différencié en matière d'actions conduites.

Plusieurs initiatives militantes inspirées par les exemples belges, canadiens et suisses, se sont cependant développées dans les universités françaises au cours des dernières années.

C'est le cas des services universitaires de pédagogie (SUP) dont les deux premiers ont été créés en 2000 à l'Université de Bretagne occidentale (UBO) et à l'Université d'Angers, et qui se sont ensuite regroupés, d'abord de façon informelle en 2004 puis sous une forme associative au sein du Réseau des services universitaires de pédagogie.

Le Réseau des SUP

Le réseau des SUP est une association créée en octobre 2014.
Actuellement constitué de douze adhérents (les universités d'Aix-Marseille, d'Angers, d'Artois, de Bretagne occidentale, de Bourgogne, du Havre, de Grenoble Joseph Fourier, de Lille 1, de Lyon 1, de Nantes, de Toulouse 3 et de la COMUE de Toulouse), le réseau reçoit régulièrement de nouvelles demandes d'adhésion (une quinzaine à ce jour), qui devraient aboutir prochainement.

Une charte commune répertorie les missions, propose un modèle de structuration des services et énonce les valeurs communes des membres du réseau.
Le réseau des SUP s'est donné pour mission de :
– développer la réflexion des enseignants du supérieur sur leur métier d'enseignant ;
– promouvoir les innovations pédagogiques ;
– assurer la formation initiale et continue des enseignants du supérieur ;
– accompagner les enseignants, les équipes pédagogiques ;
– favoriser la valorisation de la fonction enseignante et de l'investissement pédagogique ;
– assurer la veille et la « mémoire pédagogique » de l'établissement ;
– contribuer à l'évaluation des formations et des enseignements.

[265] Rapport IGAENR-IGEN n° 2014-071 sur *La mise en place des ESPE* - septembre 2014.

Dans un souci de plus grande efficacité des services, le réseau des SUP promeut une approche transversale de regroupement de toutes les activités au service de l'enseignement au sein d'une seule structure.
Cette organisation doit faciliter l'accès du service aux enseignants et la mise en œuvre d'une démarche qualité.
Elle devrait également permettre aux services de bénéficier d'une bonne visibilité interne et externe, ainsi que de la pérennité nécessaire à un travail de fond s'inscrivant dans la durée.
Selon ses concepteurs, idéalement, un SUP devrait idéalement prendre la forme d'un véritable service doté de statuts et son pilotage devrait être confié à un enseignant, un enseignant-chercheur ou un formateur, membre de l'université, afin de mieux pouvoir répondre aux préoccupations de son public désigné.

S'il n'existe pas de récapitulatif des dispositifs de formation des enseignants-chercheurs, les visites sur le terrain montrent qu'un grand nombre d'établissements se sont emparés du sujet et développent des projets plus ou moins conséquents.

Rares sont les établissements visités par la mission qui n'ont pas fait d'effort dans ce sens.

Quelques exemples de programmes de formation dans des universités françaises

1. Université d'Angers
L'université d'Angers a fait le choix de confier le pilotage de la totalité de son activité de formation continue à une seule « commission formation » gérée par la DRH.
Néanmoins, le SUP d'Angers, membre fondateur du réseau des SUP, et qui dispose d'une chargée de mission « formation continue des enseignants » constitue l'instrument de formation des enseignants-chercheurs dès lors que celle-ci concerne la pédagogie.

En 2015, dix-huit formations spécifiques ont été proposées aux enseignants, portant sur la pédagogie ou les usages du numérique dans le champ de l'enseignement supérieur, l'architecture des formations (comment monter un nouveau cursus ?), l'organisation de la recherche (comment répondre à un appel d'offres ?) mais également sur des sujets plus transversaux liés au management (construire, porter, animer et assurer la gestion budgétaire d'un projet, diriger une équipe, un laboratoire) ou à la GRH (gérer des conflits, conduire des entretiens professionnels)…

En 2014, 84 enseignants ont bénéficié de ces formations.
Celles-ci sont actuellement dispensées sur la base du volontariat mais l'université réfléchit à la mise en place d'un plan de formation obligatoire pour remplir certaines fonctions (directeur de laboratoire, directeur de composante, chef de département, etc…).
La création au sein de l'université d'une « vice-présidence aux enseignants et enseignants-chercheurs », facilite l'expression des besoins et la construction d'une offre. Ainsi, les entretiens d'accueil menés par ce vice-président avec les nouveaux arrivants, permettent de construire une offre de formations courtes (deux à trois heures ou une demi-journée) sur des thèmes ponctuels ou bien d'esquisser des plans individuels de formation plus conséquents pour ceux qui souhaitent se préparer à des évolutions de carrière (direction d'un laboratoire, construction de projets innovants).

2. Université de Perpignan
L'université de Perpignan, à côté d'une offre de formation classique dans le cadre du plan de formation de l'établissement destiné à l'ensemble du personnel, a mis l'accent sur de

quelques projets innovants dans le cadre d'un programme de pédagogie innovante qui devrait déboucher prochainement sur la création d'un SUP.
C'est un rapport interne sur l'évaluation de l'enseignement et le constat d'échec relatif du plan « réussir en licence » qui ont convaincu l'équipe dirigeante de la nécessité de mener une action volontariste en matière de pédagogie.
Le CEPI (contrat enseignant de pédagogie innovante), lancé de façon expérimentale en 2014, constitue l'élément fort du programme.
Il s'agit d'un contrat très souple, passé par appel d'offres (sur la base d'une lettre de motivation avec avis du directeur de composante) avec des enseignants.
Ces derniers bénéficient pendant un an d'une « formation participative » sous la forme de réunions d'échanges (une réunion bimensuelle portant sur un thème de travail choisi en commun avec conférence débat le matin, déjeuner avec un conférencier et séminaire l'après-midi) et de cours pratiques.
La logique retenue est celle d'une grande individualisation de la formation: les enseignants peuvent « avancer » à des rythmes différents, certains mettant très vite en pratique leurs apprentissages, d'autres ayant un temps de maturation plus long.
Pour la première année, neuf enseignants ont été retenus (sur quinze candidatures) venant de quatre composantes[266] et ayant des motivations diverses : répondre à des problèmes rencontrés en cours (face à un public décrocheur), découvrir des nouvelles techniques d'enseignement, se former à l'usage des CLOTS etc…Une évaluation du dispositif est prévue à l'issue de la première année à partir d'une évaluation des enseignements par les étudiants et des retours des enseignants concernés.

L'université participe également à un programme qui associe plusieurs établissements partenaires français et ibériques[267] et bénéficie d'un budget de 5,5M€ sur sept ans dans le cadre d'un IDEFI[268] numérique.
Un des éléments phare du programme est le master en formation ouverte à distance autour du tourisme culturel, qui sera proposé en formation initiale et continue en quatre langues (français, catalan, espagnol et anglais) et débouchera sur un triple diplôme (français, espagnol et andorran). Ce programme utilisera une large gamme d'innovations pédagogiques.
Cette opération est une bonne illustration des retombées que les établissements peuvent attendre du développement de formations à contenu pédagogique des enseignants.
Elle est en effet conçue comme devant être à la fois une occasion d'aquisition de compétences pédagogiques réutilisables et diffusables dans d'autres secteurs de l'université, un démonstrateur technologique et une vitrine pour l'établissement, et, à terme, une source de financement (droits d'inscription élevés des programmes d'enseignement à distance).

3. Université de Bordeaux (UB)
L'université de Bordeaux a également fait de l'amélioration de la pédagogie et du développement de l'innovation un axe stratégique et fédérateur de son projet de formation dans le cadre de la fusion d'établissements à partir de laquelle elle a été constituée.
La responsabilité du projet a été confiée à la Mission d'appui à la pédagogie et à l'innovation (MAPI), créée en janvier 2014.
La MAPI a pour principales missions :

[266] Lettres et sciences humaines, sciences exactes et expérimentales, sciences juridiques et économiques et sciences du tourisme et de l'hôtellerie internationale.
[267] UPVD, IEP de Toulouse, université des Baléares, université d'Andorre et l'UPMC antenne de Banyuls.
[268] Initiative d'excellence en formation innovante.

– l'organisation de l'évaluation des formations afin de favoriser l'appropriation par les équipes pédagogiques de l'évaluation formative et *« l'installation d'une culture de l'amélioration continue en pédagogie* » ;
– l'organisation et le développement des TICE, en accompagnant la conception, le développement et la production de ressources pédagogiques numériques et multimédia ;
– le développement de l'innovation pédagogique et le renforcement des capacités pédagogiques des enseignants.
Sur ce dernier point, il s'agit de former les nouveaux enseignants, d'accompagner les équipes pédagogiques, de partager les bonnes pratiques, d'organiser une veille pédagogique, de développer des ateliers, séminaires et groupes de travail.
Il s'agit également de valoriser l'investissement pédagogique des enseignants : diffusion des résultats, articulation des activités avec les travaux des équipes de recherche en lien avec la formation et la pédagogie.

Ces quelques exemples ne représentent qu'une partie des programmes mis en place dans les universités visitées par la mission, et que l'on retrouve dans bien d'autres établissements de façon plus ou moins développée.

C'est le cas du service « iCap » (innovation, conception, accompagnement pour la pédagogie), développé à l'université de Lyon 1, qui propose aux enseignants, au moment où ils renseignent leur dossier de promotion, l'aide d'un de ses trois conseillers pédagogiques afin que cette occasion de réflexion sur leur pratique d'enseignement débouche éventuellement sur un accompagnement pédagogique ou sur une formation à part entière.

L'université de Strasbourg dispose de son côté, avec l'Institut de développement et d'innovation pédagogiques (IDIP), créé en 2013, d'un outil assurant à la fois la formation aux pratiques d'enseignement universitaire, l'accompagnement des enseignants dans la réalisation de leurs projets pédagogiques, et le développement de recherches-actions sur l'innovation et ses effets sur les apprentissages. Au cours de sa première année de fonctionnement, le service a accueilli plus de 200 personnes dans une de ses actions, dont la moitié d'enseignants-chercheurs.

Toutes ces initiatives qui laissent penser que le virage de la formation des enseignants-chercheurs a bien été pris, doivent bien sûr, être soutenues.

4.3. Des politiques volontaristes à orienter vers quelques actions prioritaires

4.3.1. Mettre l'accent sur l'offre de formation à des moments clés de la carrière

- **Pendant le doctorat dans le cadre des écoles doctorales**

Depuis la suppression des CIES en 2009, la mission de formation initiale des futurs enseignants-chercheurs repose plus particulièrement sur les écoles doctorales.

L'article L. 612-7 du code de l'éducation dispose que :

> *« les formations doctorales sont organisées dans le cadre d'écoles doctorales (…). Elles comprennent un encadrement scientifique personnalisé de la meilleure qualité ainsi qu'une formation collective comportant des enseignements, séminaires ou stages destinés à conforter la culture scientifique des doctorants, à*

préparer leur insertion professionnelle ou leur poursuite de carrière dans le secteur public, (…) ».

Par ailleurs, il est prévu que « *l'établissement employeur s'assure que le doctorant contractuel bénéficie des dispositifs d'encadrement et des formations utiles à l'accomplissement de l'ensemble des missions qui lui sont confiées* » [269].

Le bilan de l'activité des écoles doctorales en matière de formation à la pédagogie n'est pas aisé à établir, la lecture des synthèses des évaluations réalisées par l'AERES[270] puis par le HCERES[271] lors de chaque vague de contractualisation, ne révèlant rien de précis sur le sujet.

L'activité de formation à l'enseignement est, dans le meilleur des cas, mentionnée au titre du critère d'évaluation[272] relatif au fonctionnement de l'école doctorale, mais le plus souvent elle ne fait l'objet d'aucun commentaire. Et, lorsqu'elle est évoquée, c'est en général de façon négative :

« les points négatifs rapportés concernent notamment la gouvernance, (…), la formation ou l'animation scientifique[273], (…) d'autres points faibles devant être corrigés ont été soulignés comme l'insuffisance des formations complémentaires et de leur suivi par les étudiants[274] (…) le fonctionnement, (…) est à améliorer tout particulièrement sur le plan de l'offre en formations transversales.[275] ».

La question de la formation ne semble avoir été jusqu'à présent la priorité ni des directeurs d'écoles doctorales ni des évaluateurs de l'AERES puis du HCERES. Cette impression a été corroborée par les informations recueillies auprès des MCF nouvellement recrutés : seule une minorité d'entre eux avait bénéficié d'une formation spécifique à la pédagogie durant la préparation de leur doctorat.

Or, si les doctorants qui n'ont pas l'intention de se présenter à des concours de recrutement, n'ont pas vocation à suivre ce type de formation, inversement, tous ceux qui se destinent à l'enseignement supérieur devraient se la voir proposer de façon systématique pendant cette période clef de leur formation initiale.

C'est dans cette optique que les textes actuellement en préparation sur le doctorat, prévoient qu'« *une formation à la pédagogie couplée à une expérience d'enseignement est dispensée notamment lorsque le doctorant est chargé d'enseignement.* »

Cette formation doctorale pourrait éventuellement s'appuyer sur le référentiel de compétences des enseignants-chercheurs dont la réalisation a été évoquée *supra* (voir 3.2.1). On a vu d'ailleurs que certains établissements, et notamment l'AMU, disposent déjà d'un document de ce type.

L'AMU propose également dans son plan de formation à destination des doctorants un certificat d'études supérieures universitaires (CESU) qui correspond à un premier niveau de référentiel de

[269] Article 6 du décret n° 2009-464 du 23 avril 2009 relatif aux doctorants contractuels des établissements publics d'enseignement supérieur ou de recherche.
[270] Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur.
[271] Haut conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur.
[272] L'adossement scientifique, le fonctionnement de l'école, l'encadrement, le suivi et l'insertion des docteurs.
[273] Synthèse 2011.
[274] Synthèse 2009.
[275] Synthèse 2010.

pratiques pédagogiques, intégrant les méthodes caractéristiques d'un enseignement adapté au contexte universitaire.

Cette initiative conduit à s'interroger sur le statut de telles formations et des certifications sur lesquelles elles débouchent.

Faut-il, comme le préconisent certains, faire du suivi d'une formation à l'enseignement une condition nécessaire pour se présenter à un concours de recrutement de MCF ?[276]

Dans ce domaine comme dans d'autres, l'intervention d'une réglementation nationale uniforme, n'est pas forcément la réponse la mieux adaptée. Inversement, il apparait nécessaire de donner un signal fort aux écoles doctorales et au HCERES pour faire de la formation à la pédagogie un élément substantiel de la formation délivrée par les écoles doctorales.

Le ministère pourrait construire un cadre général que chaque école doctorale, ou mieux, l'ensemble des écoles doctorales d'un regroupement d'établissements, pourrait ensuite compléter en fonction de ses caractéristiques disciplinaires et démographiques et de ses orientations propres.

Préconisation : réaliser un audit des formations réalisées au sein des écoles doctorales confié au HCERES ainsi qu'un référentiel des compétences à acquérir par les candidats à un concours de recrutement des enseignants-chercheurs.

- **Généraliser la formation des nouveaux recrutés dans des fonctions d'enseignant-chercheur**

La période de stage des nouveaux MCF apparaît également comme un moment privilégié pour la formation des enseignants-chercheurs, qui n'a pas été suffisamment mis à profit jusqu'à présent.

Certains établissements visités par la mission, l'ont bien compris et offrent des formations spécifiquement dédiées à ce public.

Ainsi, la MAPI de l'université de Bordeaux (voir 4.2.3), a mis en place à la rentrée 2014 un parcours « enseigner à l'université », qui est plus particulièrement destiné aux nouveaux MCF. Cette formation est organisée autour d'un tronc commun de trois journées, complété par des modules optionnels de trois heures chacun, ouverts en tant que de besoin. Les deux premières journées du tronc commun sont centrées sur une présentation de l'environnement pédagogique de l'université et sur une analyse des fondements pédagogiques communs de l'enseignement à l'université. Une autre demi-journée est consacrée à un retour d'expérience.

Il ressort des réflexions actuellement menées que la meilleure formule à retenir pour ces séquences résulte d'un bon dosage entre des formations théoriques, des formations pratiques mais également, le recours au tutorat. Il s'agit moins d'intervenir sous la forme d'une transmission de recettes et de cours proprement dits que de mettre en place un accompagnement par un tuteur ou un mentor.

Les maquettes pourraient ainsi faire alterner des séquences regroupant le groupe des nouveaux MCF – là où cela se pratique, cela permet de sortir d'une logique strictement disciplinaire – et des formations plus individualisées en lien avec la discipline. Les formations plus théoriques pourraient

[276] Voir le rapport Bertrand, déjà cité.

être mises en place au niveau de l'établissement ou de regroupements d'établissements tandis que le tutorat devrait être organisé par les composantes.

Le dispositif statutaire de « parrainage » des chargés de recherche de 2ème classe (CR2) instauré à l'INSERM depuis plusieurs années pourrait servir de référence. Dans cet établissement, il repose sur la désignation par la direction générale, d'un directeur de recherches confirmé placé auprès de chacun des stagiaires CR2 et CR1 et chargé de suivre leurs travaux pendant la durée de leur stage.

Dans les universités, cette fonction pourrait être confiée, sur la base du volontariat, à un collègue plus ancien de la composante d'affectation ou d'une autre composante.

Le meilleur moyen de généraliser de telles formations est de les rendre obligatoires et d'en prévoir une évaluation individuelle prise en compte dans la procédure de validation du stage, qui serait par ailleurs rendue plus exigeante qu'elle ne l'est aujourd'hui.

Une telle option, surtout si elle devait conduire à un renforcement du volume des formations par rapport à ce qui se pratique généralement aujourd'hui là où cela existe, devrait être assortie au mieux, d'une diminution des obligations réglementaires de service des MCF primo-recrutés et au moins, d'un dispositif limitant ou supprimant l'attribution d'heures complémentaires aux nouveaux MCF pendant la durée de leur stage.

Préconisation : généraliser les dispositifs de formation des nouveaux MCF et les rendre obligatoires dans le cadre de la procédure de titularisation.

4.3.2. Optimiser l'action des différents niveaux d'intervention

4.3.2.1 Aux établissements ou à leurs regroupements, il revient de définir l'organisation des actions de formation des enseignants-chercheurs

Les actions de formation des enseignants-chercheurs ne seront pleinement opérationnelles que si elles se développent dans le cadre d'un plan conçu et mis en place au sein des établissements ou de regroupements d'établissements dans le cadre d'une COMUE à laquelle aurait été déléguée cette mission.

Les visites de la mission sur le terrain montrent en effet que la définition d'une organisation nationale uniforme ne serait pas pertinente tant les approches adoptées sont liées à l'histoire et à la situation des établissements mais aussi à la réalité du fonctionnement des instances de formation et des équipes. La diversité des niveaux d'intervention des ESPE dans ces formations est un bon indicateur de ce besoin de souplesse : dans certains établissements, celles-ci s'investissent effectivement dans la formation des enseignants du supérieur alors que d'autres ESPE ne jouent aucun rôle en la matière.

Les exemples étrangers et de plus en plus d'initiatives françaises montrent l'utilité de la création au sein de chaque établissement (ou groupe d'établissements), d'un centre pour le développement pédagogique. C'est d'ailleurs une « des pistes d'actions à engager » proposée par le récent rapport sur « la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur », que la mission reprend à son compte.

Ces centres devraient fédérer les différents opérateurs (écoles doctorales, ESPE, les réseaux du SUP lorsqu'ils existent, ainsi que les autres instances *ad hoc*) qui interviennent souvent de façon dispersée, veiller à la répartition des rôles entre les uns et les autres, et leur donner une plus grande visibilité.

La mise en place effective du suivi de carrière des enseignants-chercheurs et la nomination de véritables conseillers carrières, tels qu'ils existent dans certains EPST, permettraient aussi l'institutionnalisation d'échanges sur les besoins de formation continue et la définition de programmes individuels.

Il revient enfin, aux équipes présidentielles de soutenir les opérations de partage d'expériences et des bonnes pratiques au sein de leurs établissements (car les niveaux d'investissement sont très variables selon les composantes), des COMUE et au niveau national.

Ces évolutions ne pourront aboutir que si elles sont inscrites dans la stratégie des établissements et portées politiquement au plus haut niveau.

La CPU s'est mobilisée à plusieurs reprises sur la question de la formation des enseignants-chercheurs à l'utilisation des nouvelles technologies et à la pédagogie, notamment dans le cadre d'un colloque[277] consacré en 2014, au « défi de la formation des enseignants ».

L'organisation en mai 2015 d'un autre colloque sur le numérique dans l'enseignement supérieur[278] est un signe supplémentaire de l'importance accordée à ces nouveaux outils d'enseignement, et de la reconnaissance du besoin de formation spécifique qu'ils impliquent. Dans ce cadre, dix propositions ont été formulées dont l'une recommande d'assurer systématiquement aux enseignants-chercheurs une formation aux outils numériques en appui à la pédagogie.

Cependant, il est apparu à la mission que si un grand nombre d'équipes présidentielles ont fait désormais de la formation en général et de la formation aux nouvelles pratiques pédagogiques, une priorité de leur politique d'établissement, d'autres équipes reconnaissent que leur investissement dans ce domaine reste encore trop faible.

Cela rend d'autant plus intéressante l'attention portée à ces questions par les COMUE – certaines ont fait de l'innovation pédagogique et de la formation des enseignants à de nouvelles pratiques d'enseignement un des axes stratégiques de leur politique –, qui laisse penser que celles-ci pourraient jouer un rôle de premier plan en la matière.

- **À la tutelle, une « ardente obligation » d'impulsion à partir de politiques incitatives**

La tutelle a, elle aussi, un rôle à tenir dans une logique d'impulsion et d'accompagnement des politiques de formation des enseignants-chercheurs, plutôt, sauf à la marge, que de réglementation.

La création de la Mission de la pédagogie pour l'enseignement supérieur (MIPES) à la DGESIP, et la commande par cette direction du rapport *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur*[279], marquent un signal de la volonté du ministère de s'engager dans cette

[277] Colloque de la CPU du 9 octobre 2014 « *Les universités et le défi de la formation des enseignants* ».

[278] « *Nouveaux enjeux, nouvelles échelles à l'ère numérique* », Strasbourg ; 27 au 29 mai 2015.

[279] Rapport de Claude Bertrand déjà cité.

voie. Le rapport, remis en mars 2014 formule dix pistes d'actions qui ont vocation à constituer le fondement d'une politique nationale de rénovation des modes d'enseignement et de formation à la pédagogie des enseignants-chercheurs.

La politique contractuelle et en particulier la procédure d'accréditation instaurée par la loi ESR constitue un outil pertinent pour favoriser la transformation pédagogique et la mise en place d'actions de formation des enseignants sans porter atteinte à l'autonomie des établissements et à la liberté académique et pédagogique des enseignants-chercheurs.

Depuis plusieurs années, l'École supérieure de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur et de la recherche (ESENESR) et l'Agence de mutualisation des universités et des établissements (AMUE) proposent des formations à destination des enseignants-chercheurs assurant des fonctions de président, vice-président, directeur de composante, d'école doctorale ou d'unité de recherche.

Ces deux institutions devraient être encouragées dans le cadre de leurs contrats d'objectifs et de moyens, à développer des formations de formateurs au niveau national en liaison avec des actions plus locales sur les sites des établissements. L'ESENESR pourrait également se voir chargée d'élaborer, en liaison avec l'AMUE et avec le ministère, un répertoire des formations spécifiquement dédiées aux enseignants-chercheurs.

La tutelle est également attendue pour soutenir la recherche en éducation dont les comparaisons internationales montrent qu'elle s'est encore peu impliquée en France dans le domaine des pédagogies innovantes liées ou non à l'utilisation des TICE.

Le rapport d'étape du comité StraNES insiste d'ailleurs sur ce point :

> *« L'enseignement supérieur est intrinsèquement lié à la recherche, et pourtant il utilise peu ses capacités de recherche de manière réflexive, pour comprendre les évolutions qui l'affectent et améliorer les processus d'apprentissage. La recherche sur l'éducation au sens large… est très faible dans notre pays. Dans le cadre de la stratégie nationale de recherche, nous proposons que des axes de recherche concernant l'éducation soient intégrés. En particulier la recherche sur les nouveaux modèles d'e-éducation… pourra faire partie des priorités de la stratégie nationale de recherche. »*[280]

Il apparaît aujourd'hui, par exemple, qu'un grand nombre de supports d'enseignement numériques ne sont que la traduction de supports traditionnels, ce qui limite l'utilisation d'une partie des potentialités de ces formes nouvelles d'enseignement.

Le ministère devrait ainsi, lancer des projets de recherche ciblés dans le domaine de la formation à l'utilisation de pédagogies innovantes mais également exploiter les bilans des projets sur la pédagogie et l'innovation universitaires menés ces dernières années dans le cadre des IDEFI.

4.3.3. Des freins à surmonter

Plusieurs des éléments évoqués dans ce rapport, fragilisent le développement des politiques de formation des enseignants-chercheurs au sein des établissements.

[280] Rapport d'étape du comité StraNES ; 9 juillet 2014.

Le premier est lié à la question du temps et des obligations de service des enseignants-chercheurs.

Quelle que soit l'offre des établissements, les enseignants-chercheurs, sauf les plus motivés d'entre eux, ne s'investiront dans leur propre formation que s'ils disposent du temps suffisant pour le faire.

C'est vrai pour ce qui concerne la formation initiale : lors des visites dans les établissements, de jeunes nouveaux MCF ont indiqué qu'ils n'avaient pas pu suivre des formations proposées par leur école doctorale en raison de la pression subie dans leur laboratoire de recherche.

C'est vrai également, pour ce qui concerne la formation continue en début de carrière ou ultérieurement. Ainsi, aucune des deux MCF débutantes rencontrées dans une des universités visitées, par ailleurs particulièrement investie dans la formation continue des enseignants, ne s'était inscrite dans le dispositif mis en place, l'une, en gestion, en raison de la lourde charge d'enseignement qui lui avait été attribuée lors de sa première année d'enseignement (300 heures annuelles), l'autre, parce qu'elle enseignait dans une discipline de sciences dures où disait-elle « seule la recherche est valorisée ».

Le deuxième frein est bien celui du déficit de considération que la communauté universitaire accorde à l'activité d'enseignement et partant à la formation à la pédagogie.

Tant que les enseignants-chercheurs ne verront pas de retour sur le plan de la carrière, de leur investissement dans l'enseignement, et tant que cet investissement sera même un obstacle pour une progression de carrière, beaucoup ne chercheront pas à se former. Les propositions de la CPU de « *repenser la manière de définir les ORS* » et « *d'intégrer la dimension formation dans les évolutions de carrière* » pour inciter les enseignants-chercheurs à investir dans les nouvelles pratiques pédagogiques[281], apparaissent donc parfaitement logiques.

Le manque de ressources humaines affectées à la fonction soutien en général et à la fonction soutien à la formation en particulier, constitue un autre point de blocage pour le développement de l'innovation pédagogique et de la formation continue des enseignants du supérieur.

Les exemples étrangers ou français mentionnés ci-dessus montrent que les services les plus en pointe en matière de formation des enseignants du supérieur disposent d'ingénieurs pédagogiques, d'ingénieurs en technologie de la formation et d'assistants et techniciens en nombre relativement conséquent. Le développement de l'activité suppose en effet un accompagnement des équipes. Or, au-delà du déséquilibre global du rapport entre la fonction enseignante et la fonction administrative et technique, que l'on constate dans les universités – ce ratio est globalement inférieur à 1 dans les universités françaises (ou proche de 1 dans les grosses universités scientifiques), mais supérieur à 1 au CNRS ou dans les grandes universités étrangères – la mission note un déséquilibre supplémentaire au détriment de la fonction soutien et en particulier de la branche d'activité professionnelle F de la filière ITRF, correspondant notamment aux emplois liés aux TICE.

Il est souhaitable qu'à l'avenir les schémas prévisionnels d'emplois et des compétences des établissements d'enseignement supérieur intègrent ce nécessaire rééquilibrage au profit des nouveaux métiers de soutien à la pédagogie.

[281] Colloque de la CPU de mai 2015 déjà cité.

Conclusion

Au terme de l'analyse du recrutement, du déroulement de la carrière et de la formation des enseignants-chercheurs, plusieurs constats se dégagent.

1/ En moins de dix années, ces trois éléments qui constituent des points essentiels de la vie professionnelle des enseignants-chercheurs, ont connu des évolutions importantes qui demandent cependant à être poursuivies.

La loi LRU de 2007 et la loi ESR de 2013 ainsi que les modifications du décret statutaire du 6 juin 1984 ont fait évoluer notablement les dispositifs relatifs au recrutement (modification de la procédure de recrutement des établissements…), au déroulement de la carrière (assouplissement des obligations de service, création de nouvelles voies de promotion, mesures favorisant la mobilité…) et à la formation (réorganisation de la formation initiale, reconnaissance du droit à la formation continue…) des enseignants-chercheurs.

Ces modifications ont été portées par les évolutions de l'environnement universitaire national et international, marquées par la mondialisation de l'enseignement supérieur et surtout de la recherche, et le renforcement de l'autonomie des établissements, qui amène ces derniers à intervenir davantage dans la GRH des enseignants-chercheurs.

Par ailleurs, l'arrivée de nouveaux publics et de nouvelles méthodes d'enseignement notamment fondées sur l'utilisation du numérique, le développement de nouvelles modalités de financement de la recherche et les besoins accrus de gouvernance, ont fait évoluer les missions des enseignants-chercheurs.

Pour autant, les réformes réalisées n'apparaissent pas complètement abouties.

Si la mondialisation des systèmes d'enseignement supérieur et de recherche ne signifie pas qu'il existe un unique modèle de fonctionnement, que les établissements français devraient s'appliquer à reproduire exactement sans tenir compte de leurs spécificités historiques, il apparaît évident que dans un contexte concurrentiel, ils doivent davantage rapprocher leurs pratiques des standards internationaux dans plusieurs domaines, et en particulier en matière de recrutement et d'évaluation des enseignants-chercheurs, pour s'inscrire dans le paysage universitaire mondial et maintenir ainsi leur attractivité.

De même, la volonté des équipes dirigeantes de donner toute sa mesure à l'autonomie des établissements, doit être conciliée avec le principe du jugement par les pairs.

La diversification des missions des enseignants-chercheurs fait également apparaître le caractère inadapté de certains dispositifs statutaires comme par exemple le mode de comptabilisation des ORS.

La recherche du meilleur équilibre entre les différents impératifs statutaires et environnementaux doit donc être poursuivie.

2/ Le fait que beaucoup des réformes nécessaires fassent l'objet d'un très large consensus et que de nombreux établissements aient déjà développé des initiatives intéressantes pour rendre leurs

procédures de gestion des enseignants-chercheurs plus efficaces et plus incontestables, constitue un point très positif.

Que ce soit en matière d'opérations de recrutement, de délivrance du doctorat, de diversification des critères de promotion, de mise en œuvre de dispositifs ciblés de modulation de service, de suivi de carrière ou de création de structures de formation des enseignants-chercheurs, la mission constate au cours de ces dernières années, une multiplication des exemples de « bonnes pratiques ».

Les évolutions de l'organisation du paysage français de l'enseignement et de recherche (regroupements institutionnels avec les fusions et les COMUE, et géographiques avec la politique de site), devraient également continuer à faciliter les avancées vers la mise aux normes internationales des procédures de gestion des enseignants-chercheurs.

Il reste à repérer et à évaluer ces initiatives, à encourager toutes celles qui se révèlent positives et à favoriser l'extension de leur mise en œuvre par des mesures incitatives et, le cas échéant par de nouveaux dispositifs réglementaires.

Le recours à un supplément de réglementation ne devrait, en effet, intervenir que lorsqu'il est absolument nécessaire et dès lors qu'il ne risque pas de porter atteinte, par excès d'uniformisation, aux besoins de souplesse des établissements qui dans le cadre de leur autonomie doivent pouvoir mener leurs propres politiques de gestion des enseignants-chercheurs et s'adapter en continu, sachant que, qu'on le veuille ou non, les procédures d'évaluation, nationales et internationales, explicites ou implicites constituent des instruments de régulation auxquels aucun établissement ne pourra échapper.

3/ La complexité du dossier tient en partie à l'interpénétration des différents éléments de gestion des enseignants-chercheurs.

La confiance dans la capacité des établissements à établir des pratiques de recrutement incontestables sans le préalable de la qualification par le CNU, nécessite une plus grande homogénéisation des pratiques d'attribution du doctorat et de recrutement.

La mise en place d'opérations de recrutement sérieuses avec entretiens dignes de ce nom et mise en situation professionnelle permettant de vérifier l'adéquation d'une candidature avec les besoins de l'établissement, implique que les comités de sélection disposent de davantage de temps (pris sur le calendrier de la qualification).

L'amélioration de la qualité de l'enseignement requiert un effort de formation, ce qui suppose que les qualités pédagogiques soient mieux prises en compte lors du recrutement et dans la carrière.

La mise en place d'une véritable formation des nouveaux MCF nécessite une modulation de leurs ORS d'enseignement.

Ces quelques exemples d'interaction des conditions du recrutement, du déroulement de carrière et de la formation des enseignants-chercheurs ne plaident pas pour autant en faveur d'une remise à plat totale pour laquelle les conditions ne sont pas remplies.

Il s'agit plutôt de mener à leur terme les différents chantiers dont la plus grande partie est déjà ouverte au niveau de la réglementation et dont il reste à conforter la mise en œuvre, et à poursuivre les rénovations en cours (cf. la réforme du doctorat).

Il s'agit par ailleurs, de ne pas éluder les trois sujets non consensuels qui constituent des points importants du statut des enseignants-chercheurs : la qualification, la modulation des obligations de service et l'évaluation.

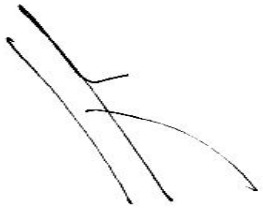
Sur ces sujets, la mise en œuvre des dispositifs expérimentaux paraît de nature à permettre de sortir des blocages actuels.

4/ La réflexion sur les évolutions souhaitables des principaux éléments de la vie professionnelle des enseignant-chercheurs, doit être élargie à l'ensemble des personnels des établissements.

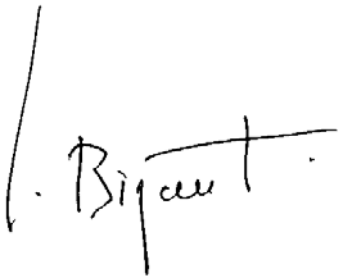
Il apparaît en effet, nécessaire d'envisager la complémentarité des enseignants-chercheurs titulaires avec les enseignants-chercheurs contractuels ainsi qu'avec les enseignants du second degré (PRAG et PRCE) et les chercheurs.

Mais cette réflexion doit également prendre en compte les personnels non enseignants et en particulier les ITRF qui sont nombreux à jouer un rôle essentiel en recherche (personnel de soutien) mais aussi en matière d'innovation pédagogique en particulier dans l'enseignement à distance.
La réflexion devrait donc se poursuivre.

Jocelyne COLLET-SASSERE



François PAQUIS



Christian BIGAUT

Damien VERHAEGHE

RAPPEL DES PRÉCONISATIONS

Préconisation n° 1 : procéder à une évaluation des effectifs d'enseignants-chercheurs recrutés sur le fondement de l'article L. 954-3 du code de l'éducation, et à une analyse du fonctionnement de ce dispositif dans les établissements.

Préconisation n° 2 : étudier l'hypothèse d'une fusion des corps d'enseignants-chercheurs et de chercheurs ou a minima d'un rapprochement de ces corps, dans le cadre d'une réflexion d'ensemble sur leurs missions et leurs obligations de service.

Préconisation n° 3 : en fonction des résultats de l'évaluation par le HCERES, de l'expérimentation en cours de décontingentement des postes ouverts aux recrutements selon la procédure du 46.1 dans les sections du CNU de sciences économiques (05) et de sciences de gestion (06), étendre éventuellement le dispositif de décontingentement, aux autres disciplines d'agrégation de l'enseignement supérieur.

Préconisation n° 4 : veiller à ce que le projet de modification des textes réglementaires relatifs aux écoles doctorales et au doctorat, actuellement en cours de discussion, intègre des dispositions robustes visant à garantir le niveau des doctorats délivrés, et prévoir une évaluation de l'application du dispositif réglementaire dans les deux ou trois ans suivant sa mise en place.

Préconisation n° 5 : dans le cadre de la réglementation actuelle des comités de sélection :

- encourager l'ouverture des comités de sélection à des représentants de la gouvernance de l'établissement ainsi que de la composante et du laboratoire concernés par le recrutement ;
- faciliter la participation des membres extérieurs, notamment étrangers, en allongeant les calendriers de recrutement des comités de sélection ;
- étudier des solutions de mise en place de comités de sélection dans le cadre de regroupements d'établissements.

Préconisation n° 6 : généraliser dans les établissements la mise en œuvre d'opérations de recrutement correspondant aux pratiques en vigueur au niveau international (visites préalables de candidats potentiels, échanges avec les futures équipes, allongement des temps d'auditions et réalisations de séminaires par les candidats, véritables entretiens d'embauche). Envisager des incitations ministérielles dans le cadre de la politique contractuelle pour favoriser cette évolution des pratiques.

Préconisation n° 7 : encourager les établissements à faire auditer leurs processus internes de recrutement dans le but d'établir des règles internes propres à garantir un fonctionnement impartial des différentes instances. Encourager également la mise en place d'un dispositif de certification de ces processus.

Préconisation n° 8 : instaurer une procédure de titularisation des enseignants-chercheurs plus formalisée et plus rigoureuse.

Préconisation n° 9 : faire un bilan des actions menées au sein du CNU, en réponse à la demande ministérielle en vue d'une harmonisation du fonctionnement des différentes sections.

Mettre en place sous l'égide de la DGRH, un groupe de travail sur l'organisation et le fonctionnement du CNU, auquel participeront la CPCNU et la CPU ainsi que des représentants des EPST et des personnalités universitaires étrangères.

Préconisations n° 10 : dans l'hypothèse du maintien à court ou moyen terme de la qualification comme condition pour se présenter à un concours d'enseignant-chercheur dans les conditions de droit commun :

- étendre le dispositif actuel des dérogations règlementaires aux candidats ayant fait la preuve de leurs qualités en enseignement et en recherche,
- étudier la faisabilité juridique d'un dispositif de dérogation à l'article L.952-6 du code de l'éducation dans le cadre d'une procédure expérimentale pour une durée de cinq ans.

Préconisation n° 11 : affiner le suivi de l'endo-recrutement et la définition des endo-recrutés pour distinguer les enseignants - chercheurs ayant acquis la totalité de leur expérience antérieure dans l'établissement recruteur, de ceux qui tout en ayant soutenu leur thèse où eu des fonctions de MCF dans cet établissement, ont réalisé une ou des mobilités dans d'autres établissements, en tant que post doctorant, enseignant-chercheur ou chercheur.

Pour favoriser la diminution de l'endo-recrutement, préférer, sauf exception, les politiques incitatives dans le cadre contractuel à un supplément de réglementation nationale.

Préconisation n° 12 : faire évoluer la règlementation, notamment en matière de reclassement, pour favoriser le recrutement d'enseignants-chercheurs étrangers ou français ayant acquis une expérience professionnelle internationale ou dans d'autres fonctions.

Préconisation n° 13 (pour le MENESR) : poursuivre les partenariats avec des équipes de recherche pour approfondir la connaissance des carrières des enseignants-chercheurs.

Préconisation n° 14 : renforcer le dispositif statutaire de prise en compte des mobilités géographiques et fonctionnelles dans la progression de carrière des enseignants-chercheurs.

Préconisation n° 15 : promouvoir des recherches sur la définition d'outils d'évaluation de l'activité d'enseignement en s'inspirant des exemples étrangers existant.

Encourager le développement de l'évaluation des enseignements par les étudiants, notamment dans le cadre de la politique contractuelle.

Préconisation n° 16 : procéder à une analyse des référentiels des EPCSCP pour recenser les tâches les plus identifiées aujourd'hui, afin d'améliorer la connaissance de la part relative de chacune des composantes du métier et de mesurer l'intérêt d'une nouvelle définition des obligations de service.

Préconisation n° 17 : inciter les établissements à utiliser les dispositifs règlementaires de modulation des obligations réglementaires de service, dont ils disposent, afin, notamment, de diminuer le volume horaire d'enseignement des nouveaux MCF au profit de leur activité de recherche, et inversement de renforcer celui des enseignants-chercheurs qui opteraient pour une réorientation de leur mission dans le sens d'un plus grand investissement dans l'enseignement que dans la recherche.

Approfondir la réflexion sur une modification des obligations réglementaires de service d'enseignement des enseignants-chercheurs, dans le sens d'un assouplissement et d'une individualisation du dispositif, et engager des expérimentations dans ce sens.

Préconisation n° 18 : généraliser le suivi de carrière à toutes les sections du CNU et confier au HCERES une mission d'étude sur les modalités de mise en œuvre de l'évaluation individuelle des enseignants-chercheurs.

Préconisation n° 19 : réaliser un audit des formations réalisées au sein des écoles doctorales confié au HCERES ainsi qu'un référentiel des compétences à acquérir par les candidats à un concours de recrutement des enseignants-chercheurs.

Préconisation n° 20 : généraliser les dispositifs de formation des nouveaux MCF et les rendre obligatoires dans le cadre de la procédure de titularisation.

Annexes

Annexe 1 : Liste des personnes rencontrées 139

Annexe 2 : Analyse synthétique des modalités de recrutement des enseignants-chercheurs à l'étranger 146

Annexe 1

Liste des personnes rencontrées

I. Dans les établissements

Établissements d'enseignement supérieur et de recherche français

- Université d'Aix-Marseille
  - Yvon Berland, président
  - Denis Bertin, VP recherche
  - Thierry Paul, VP formation
  - Jacques Dejou, doyen UFR d'odontologie et Directeur du CIPE
  - Dominique Escalier, DGS
  - Claire Molenat, DRH
  - Laure Maille, Brigitte Hugonenq, service des RH
  - Valerie Campillo, chargée de mission TICE
  - Elena Zoborova, MCF chimie ; Fabienne Chameroy, MCF de gestion
- Université d'Angers
  - Jean-Paul Saint Andre, président
  - Didier Le Gall, vice-président chargé des enseignants et enseignants-chercheurs
- Université de Bordeaux
  - Manuel Tunon de Lara, président
  - Dean Lewis VP du conseil d'administration
  - Yannick Lung, VP commission recherche
  - Achille Braquelaire, VP commission formation
  - Éric Dutil, DGS
  - Hélène jacquet, DGS adjointe en charge du pôle Recherche, International, Partenariats et Innovation, directrice de la Mission Investissements d'Avenir
  - Marie-Béatrice Celabe, DGS adjointe en charge du pôle Ressources Humaines Développement Social

- Alina Surubaru, MCF 2014 en sociologie Collège sciences de l'homme, Thomas Herran, MCF 2014 Institut de sciences criminelles et de la justice, Samuel Rodriguez, MCF 2014, UFR des sciences de l'ingénieur, Sandrine Poglio, MCF 2014, UFR des sciences médicales

- Université de technologie de Compiègne
  - Christophe Egles, vice-président CA et membre du CA en formation restreinte
  - Georges Roqueplan, DGS
  - Sabine Braule, DRH
  - Céline Penot, responsable du pôle recrutement
  - Antoine Fayeulle, MCF 2014 en microbiologie, Anne LE GOFF 2013 en physique, Julie Marteau, MCF 2014 en génie mécanique

- Université Dauphine
  - Laurent Batsch, président
  - Etienne Desmet, DGS
  - Cécile Chevalier, directrice du Centre d'ingénierie pédagogique
  - Rodolphe Dontenwill, responsable des enseignants à la DRH

- Université Paris 5
  - Frédéric Dardel, président
  - Maria Pereira de Costa, VP CA
  - Hubert Javaux, directeur du service d'accompagnement aux pédagogies innovantes et à l'enseignement numérique de Sorbonne Paris Cité

- Université Paris 6
  - Jean Chambaz, président
  - Laurent Buisson, VP moyens et ressources

- Université de Perpignan
  - Fabrice Lorente, président
  - Pascale Amiot, VP Formation
  - Bertrand Mocquet, VP Numérique
  - Anne Witczak, VP en charge de la vie étudiante et de la culture
  - Yves Chevaldonné, directeur du service Pl@tinium+ et le porteur délégué du programme MIRO, Julien Lugand, ainsi que le directeur de ce programme, Éric Fourcade

- enseignants-chercheurs retenus dans le cadre de la mise en place du CEPI: Isabelle Balland, PRAG - UFR sciences exactes et expérimentales, Katia Lucas, MCF - UFR sciences juridiques et économiques, Pascal Nogues, PRCE - UFR lettres et sciences humaines, Anne Lacroix, MCF - UFR lettres et sciences humaines, Hamid Kachkachi, PR – UFR sciences exactes et expérimentales, Elodie Varraine, MCF – UFR sciences exactes et expérimentales, Xavier Py, VPrecherche et Isabelle Claverie-Horgues, DRH
- enseignants-chercheurs nouvellement recrutés à l'université : Christophe Belin, MCF UFR sciences exactes et expérimentales (chaire excellence LGDP), Eve Toulza, MCF UFR sciences exactes et expérimentales (chaire excellence 2Ei), Anthony Sanchez, MCF UFR sciences exactes et expérimentales, Sylvain Chatry, MCF UFR sciences juridiques et économiques, Caroline De Barrau, MCF UFR Lettres et Sciences Humaines

- Université de La Rochelle
  - Gérard Blanchard, président
  - Mathias Tranchant, VP du conseil d'administration
  - Pascale Garcia, VP « recherche »
  - Isabelle Sueur, VP « formation vie universitaire »
  - Marlène Barbotin, DGS
  - Isabelle Wiart, DRH
  - Jean-Sébastien Noël, MCF UFR Flash, 22ème section, Cyril Faucher, MCF IUT, 27ème section, Elodie Chazalon, MCF IUT, 11ème section

- Université Toulouse 1
  - Bruno Sire, président
  - M. Mascala, VP du conseil d'administration
  - Cécile Chicoye, DGS
  - David Alary, directeur de l'Ecole d'économie
  - Christian Gollier, directeur de la fondation J.J Laffont
  - Hugues Kenfack, doyen de l'UFR de droit
  - Didier Krajeski, président de la section de droit privé
  - Pierre Egéa, président de la section de droit public
  - Catherine Casamatta, directrice de l'IAE
  - Marie-Aude Habid-Dupont, Catherine Sele et Cyrielle Velera, maîtresses de conférences de gestion (6 ème section), Julien Betaille, Quentin Guiguet-Schiele et Sarah Torricelli, maîtres de conférences en droit, Renato Gomes, enseignant-chercheur en CDI en économie (5ème section)

- Institut national polytechnique de Toulouse
  - Olivier Simonin, président et PR en 60ème section (mécanique)
  - Patrick Amestoy, VP du conseil d'administration et PR en 27ème section (informatique)
- École des hautes études en sciences sociales
  - Pierre-Cyrille Hautcoeur, président
  - Hélène Moulin-Rodarie, DGS

Établissements publics a caractère scientifique et technologique

- CNRS
  - Xavier Inglebert, directeur délégué général aux ressources
  - Michel Coudroy, DRH
  - Hélène Lebas, service « développement des personnels chercheurs »
- INSERM
  - Hafid Brahmi, directeur du département des ressources humaines
  - Isabelle Henry, directrice du département de l'évaluation et du suivi des programmes
  - Marc Cressant, en fonction à la « mission chercheurs », chargé du recrutement et de la politique de carrière

Établissements étrangers

- Université de Genève
  - Jean-Luc Veuthey, vice-recteur
  - Stéphane Berthet, secrétaire général
  - Marie-Claire Cors-Hubert, directrice de la division des RH
  - Brigitte Mantilleri, directrice du bureau de l'égalité
  - Laure Ognois, directrice du service de soutien à la recherche
  - Amel Naoui, directrice division formation et étudiants
  - Mallory Schaub Gelley, directrice du service formation-évaluation

II. Dans les services du MENESR

- Cabinet de la ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche
  - Christophe Strassel, directeur du cabinet de la ministre
- Direction générale des ressources humaines
  - Catherine Gaudy, directrice générale
  - Brice Lannaud, chef du service des personnels enseignants de l'enseignement supérieur et de la recherche
  - Stéphane Le Ray, sous-directeur des études de gestion prévisionnelle, statutaires et des affaires communes
  - Fabien Strobel, sous-directeur du pilotage, du recrutement et de la gestion des enseignants-chercheurs
  - Bruno Réguigne, chef du département des études d'effectifs, d'analyse des ressources humaines
- Direction générale de générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle
  - Simone Bonnafous, directrice générale
  - Claude Bertrand, chargé de mission
  - Frédéric Forest, sous-directeur du financement de l'enseignement supérieur
  - Cécile Batou To Van, chef du département de l'allocation des moyens
- Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle -direction générale de la recherche et de l'innovation
  - Alain Abecassis, chef du service de la coordination des stratégies de l'enseignement supérieur et de la recherche
  - Michel Marian, adjoint au chef de service
  - Agnès Netter, chef du département des stratégies de ressources humaines, de la parité et lutte contre les discriminations

III. Dans les autres institutions

- Conférence des présidents d'université
  - Gérard Blanchard, vice-président de la CPU, chargé des questions financières
  - Hélène Pauliat, présidente de la commission des moyens et personnels de la CPU
  - Sybille Rochas, chargée de mission pour les moyens et personnels
- Commission permanente du Conseil national des universités

  - Dominique Faudot, présidente
  - Jean-Louis Izbicki, vice-président du groupe 9
  - Pascal Montaubin, vice-président du groupe 4

- Association nationale des VP CA (ANVPCA)
  - Colette Padet, présidente de l'ANVPCA
  - Viviane Alary, VP CA Clermont-Ferrand 2
  - Jean-François Bonastre, VP CA Avignon
  - Jean-Christophe Camart, VP CA Lille 1
  - Alain Célénier, VP CA Limoges
  - Christophe Choquet, VP CA Le Mans
  - - Christian Cuesta, VP CA Paris-Est Créteil,
  - Yves Croissant, VP CA La Réunion
  - Martial Delignon, VP CA Lorraine
  - Virginie Dupont, VP CA Bretagne Sud
  - Catherine Loneux, VP CA Rennes 2
  - Pascale Mammone, VP CA Artois
  - Maria Pereira Da Costa, VP CA Paris Descartes
  - Isabelle Rouget, VP CA UPMC

- Réseau des services universitaires de pédagogie
  - Michel Veney, président du réseau des SUP
  - Jacques Dejou, directeur du CIPE d'Aix-Marseille Université, vice-président du réseau des SUP

- Ministère de l'agriculture
  - Jérôme Coppalle, sous-directeur
  - Valérie Baduel, adjointe au directeur général, chef du service de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation

IV Autres personnalités

- Bernard Dizambourg, président de la COMUE « Paris-est »
- François Garçon, MCF HDR à Paris 1 et essayiste
- Dominique Gillot, sénatrice
- Christine Musselin, directrice scientifique de l'Institut d'études politiques de Paris
- Sophie Vermeille, avocat à la cour, présidente du « laboratoire d'idées » « droit et croissance »

Annexe 2

Analyse synthétique des modalités de recrutement des enseignants-chercheurs à l'étranger

Pays	Statuts des enseignants-chercheurs	Fondement	Employeurs	Procédure de recrutement	Corps ou catégorie
Allemagne (État fédéral : 16 länder)	- statut de fonctionnaire des länder pour les professeurs - CDI (3à 5ans) pour les autres - pas de statut unique : des différences selon les länder	une loi-cadre fédérale qui fixe les règles générales et des lois propres à chaque land	- le land pour les professeurs - l'établissement pour les autres enseignants	- procédure fixée par chaque établissement (en fait quasi identique actuellement). - le conseil académique et le doyen de la faculté forment la commission de nomination : présélection des candidats puis entretiens.	1. professeur 2. professeur assistant et professeur associé 3. professeur des écoles techniques (fachhoschulen) 4. assistant 5. professeur junior
Autriche (État fédéral : 9 bundesländer)	- abandon du statut de fonctionnaire en 2004 - CDD ou CDI d'une durée supérieure à trois ans. -contrat de travail relevant d'une convention collective cadre signée en 2009	- loi de 2002 sur l'autonomie des universités, entrée en vigueur au 1er janvier 2004.	- l'établissement	- fixée par chaque établissement dans le cadre de la convention collective. - deux phases : une commission d'évaluation (composée de deux personnes dont une extérieure à l'établissement) et un jury (comprenant pour 50 % des professeurs)	professeur (CDI) professeur assistant puis professeur associé (CDI) assistant d'université (post-doc sur contrat de 6 ans)

				désigné par le président, et qui propose trois candidats.	
Belgique (État fédéral : 3 Régions)	- CDI statutaire (corps académique dit « définitif ») - CDI non garanti - CDD dans le cadre du corps académique dit « temporaire »	La constitution a dévolu la compétence aux régions et aux communautés linguistiques	Les régions et les communautés linguistiques (décret de 2005)	l'établissement est libre de fixer la composition du jury de recrutement	- professeur ordinaire (temps plein) - professeur extraordinaire (temps partiel) - chargé de cours
Canada (État fédéral 10 Provinces)	- CDD de trois à quatre ans renouvelable une fois (après une évaluation) - ensuite CDI pour quelques-uns (système de la « tenure ») - chaque contrat est négocié individuellement	- Compétence exclusivement provinciale du Canada - mais financement par le gouvernement fédéral	l'établissement	sélection sur dossier puis audition de quatre à cinq candidats par le comité de recrutement présidé par le directeur du département qui fait une proposition au doyen qui propose un nom au président de l'université.	- professeur (full professeur) retenu sur des critères de recherche - professeur associé (*associate professor*) retenu sur le critère de la qualité d'enseignement. - professeur assistant *assistant professor*
Cambodge État unitaire	fonctionnaire	statut de la fonction publique	l'établissement	Variable selon l'établissement qui définit la procédure	- professeur - professeur associé (=MCF)

Chine État unitaire	- CDI pour les professeurs de haut niveau (système de la « tenure ») - CDD, semestriel, annuel ou triennal pour les autres	Réforme de 1993 sur l'autonomie et l'internationalisation des universités. Loi sur l'enseignement supérieur de 1998. Plan de développement et de réforme de l'éducation 2010-2020.	l'établissement mais le gouvernement central décide de l'ouverture de postes dans chaque établissement et fixe les quotas de postes de professeurs	Le comité présidé par le doyen fait des propositions sur les candidatures. Le bureau du personnel de l'université décide du recrutement.	- professeur (full professor) - professeur associé (*associate professor* =MCF) -assistant (*lecturer*)
Danemark État unitaire	CDI ou CDD de 5 ans	contrats individuels régis par une convention collective et négociés avec les chefs d'établissement.	l'établissement est responsable du recrutement et détermine librement le nombre de postes dans la limite maximale fixée par le ministère des finances	Le comité de recrutement ou d'évaluation (qui comprend des membres de l'établissement et des membres extérieurs) choisit les candidats à l'issue des auditions.	-professeur (*professor*) -professeur assistant (*professor adjunkt*) -professeur associé (*lektor*)
Espagne État régionalisé	fonctionnaire	la loi nationale sur les universités fixe les critères de sélection et les conditions d'accès aux postes permanents. Le recrutement et la gestion des universitaires sont décentralisées.	l'établissement (qui décide du nombre de postes).	Le Conseil de coordination universitaire confère une habilitation nationale qui permet ensuite de présenter sa candidature aux postes de fonctionnaires.	-professeur avec chaire (*professor catedratico*) - professeur titulaire (*professor titular*)

Estonie Lettonie : États unitaires	CDI (négocié avec l'établissement)	une loi fixe les critères généraux et spécifiques du recrutement (profil, diplômes, expérience professionnelle)	- en Estonie : le ministère de l'enseignement supérieur, en Lettonie : l'établissement (le conseil de l'université fixe les conditions et procédures du concours)	décision : - du Conseil des professeurs pour les professeurs. - de l'assemblée de la faculté ou du conseil d'établissement pour les assistants (*dozen, lektor*)	-professeur (*professor*) - maître de conférences (*dozent*) -lecteur (*lektor*) -assistant (assistent)
États-Unis État fédéral (50 états)	- CDI (système de la « tenure ») - CDD d'un an renouvelable ou non - contrat individualisé négocié	les établissements d'enseignement supérieur jouissent d'une autonomie totale pour le recrutement des enseignants chercheurs.	l'établissement : il fixe les règles de recrutement ainsi que les conditions financières et de travail, selon les règles du marché.	1-sélection sur dossier, 2- entretiens sur le campus, 3-conférences en situation	- professeur (*full professor*) en CDI ou CDD -professeur associé (*associate professor*) en CDI -assistant professeur (*assistant professor*) (CDD)
Finlande État unitaire	- depuis 2010, des contrats de droit privé (CDD de cinq ans) - accords pluriannuels signés entre les représentants des employeurs et salariés	la loi sur l'enseignement supérieur, entrée en application en 2010 a donné une complète autonomie aux établissements.	l'établissement (depuis la loi de 2010)	l'établissement fixe les modalités de recrutement et la composition du jury (des pairs, des membres de l'université, des membres extérieurs et des étudiants)	-professeur (*professor*) - lecteur (MCF) - enseignant-universitaire

Hongrie État unitaire	- des agents publics en CDI (des quasi-fonctionnaires)	constitution de 2011. Loi sur l'éducation supérieure de 2011.	l'établissement représenté par le recteur de l'université	le sénat de l'université ou le conseil de faculté évalue sur dossier. Le recteur choisit le candidat.	-professeur d'université (doctorat +habilitation) -professeur assistant ou assistant senior (avec doctorat) -professeur associé (MCF)
Italie État unitaire régionalisé	contrat de travail relevant du droit public.	la loi (lois sur l'université de 2008 et 2010) définit les procédures de concours (le *Consiglio universitario nazionale* accorde la qualification)	l'établissement (il fait une proposition de concours soumise à l'approbation du ministère.	le comité de sélection de l'établissement (comprenant des membres internes et externes), choisit le candidat.	-professeur ordinaire (professeur des universités) -professeur associé (maître de conférences).
Inde État fédéral (29 états fédérés)	CDI (système de la tenure) CDD	une loi fédérale pour les universités dites « centrales », des lois des États pour les universités des États les universités privées appliquent l'une ou l'autre réglementation	l'établissement	un organisme gouvernemental central (*University Grants Commission Regulation*) fait des recommandations en matière de recrutement, aux universités qui sont libres de ne pas les suivre	-professeur -professeur associé (*associate professor*) -professeur assistant (*assistant professor*)

Luxembourg État unitaire	des contrats de droit privé : CDD (7 ans max) ou CDI	la loi du 12 avril 2003	l'établissement	la commission de recrutement (composée de cinq enseignants-chercheurs dont trois extérieurs) examine les candidatures et propose un classement des candidats	-professeur (nommés par le conseil de gouvernance) -assistant professeur (nommés par le président de l'université)
Malte État unitaire	contrat sur la base d'une convention collective négociée avec l'établissement.	la loi sur l'enseignement supérieur donne la responsabilité du recrutement à l'université	l'établissement	l'université fixe ses critères de recrutement. Le Conseil d'université effectue le recrutement sur la recommandation du comité de sélection	- professeur -professeur assistant
Pays-Bas État unitaire	CDD, CDI ou CDI « garanti» négocié avec l'établissement.	convention collective de travail négociée avec les syndicats et la conférence des universités en application de la loi 1992 sur l'enseignement supérieur et la recherche.	l'établissement (qui publie leurs emplois et détermine les critères de sélection en toute autonomie)	le recrutement est fait par une commission d'audition comprenant des pairs dont certains extérieurs	-professeur (*professor*) -enseignant-universitaire (*universitair docent* = MCF) - *universitair hoofdocent* (MCF HC) - *universitair junior* (*junior universitair-docent* (MCF-stagiaire)

Portugal État unitaire	- statut de fonctionnaire de l'État pour les professeurs -CDD de 5 ans puis CDI pour les auxiliaires (système de la « tenure »)	conformément à la loi de septembre 2007 sur le régime juridique des établissements d'enseignement supérieur, l'intégralité des procédures de recrutement du personnel académique incombe aux établissements.	l'établissement	l'établissement décide de l'ouverture du concours et de la composition du jury (de cinq à neuf personnes)	-professeur avec chaire (doctorat + agrégation) - professeur associé (MCF-HC) -*professor* auxiliaire (MCF)
République Tchèque État unitaire	des contrats en CDD ou CDI financés par l'État, les régions, les provinces : les contrats individuels sont négociés avec l'établissement, avec l'appui du syndicat.	la loi de 1998 sur les établissements d'enseignement supérieur a donné l'autonomie aux établissements en matière de fixation des critères de recrutement.	l'établissement	Il existe une procédure d'accréditation devant une commission pour les MCF. La procédure est la même pour les professeurs qui doivent également être recommandés par le comité scientifique de l'université.	-professeur -maître assistant -maître de conférences -assistant
Royaume-Uni État unitaire régionalisé	statut de contractuel : système proche de celui du « tenure track »	les établissements ont la responsabilité de recruter et conserver leur personnel	l'établissement (il détermine les critères de diplômes requis et le profil recherché)	les procédures sont déterminées par chaque université	-professeur (*senior lecturer* et *reader*) -lecteur B (*lecturer B* = MCF confirmé) -lecteur A (*lecturer A* = MCF)

Russie État fédéral (85 entités infra étatiques)	recrutement sur CDD de trois à cinq ans	la décision du Comité d'Etat de la Fédération de Russie du 15 septembre 1993 a supprimé le statut de fonctionnaire et adopté le système de contrats individuels d'établissement.	l'établissement (depuis la réforme Medvedev de 2009, chaque université ou institut est autonome en matière de publication de postes et de fixation des rémunérations.)	la procédure de l' « examen unifié d'état » (EGE) a été remplacé par des procédures locales selon les standards internationaux : une commission (comité d'experts, comité de sélection) étudie le dossier puis convoque les candidats retenus pour une audition, des conférences publiques et des présentations.	-professeur - maître de conférences (*dotzen*) -enseignant senior (pas encore docteur) -enseignant -assistant
Suède État unitaire	des contrats de droit public garantis par l'État, négociés avec l'établissement avec l'appui du syndicat	la loi de 2009 sur l'autonomie des établissements a supprimé la réglementation nationale en matière de recrutement.	l'établissement	une commission de deux ou trois experts sélectionne les candidats et soumet une proposition au président de l'université.	-professeur -maître de conférence (*universtetsadjunnkt*) -lecteur (*universitetlektor*) -assistant chercheur (post-doc)
Suisse État Fédéral	- CDD pour la majorité des enseignants-chercheurs - le CDI ne concerne que les contrats sur ressources propres.	lois cantonales : la loi sur l'université du 13 juin 2008 établit la règlementation sur le personnel de l'université de Genève	l'établissement	une commission examine les dossiers et auditionne les candidats puis les classe (procédure de chasseur de têtes)	-professeur ordinaire -professeur associé -professeur assistant - maître d'enseignement et de recherche