

**Conseil pour le Développement des Humanités et des Sciences Sociales**

**CDHSS**

**Rapport remis à**

**Mme Valérie Pécresse**

**Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche**

**Septembre 2010**

**Pour des sciences humaines et sociales**

**au cœur du système d'enseignement supérieur et de recherche**

Présidente du CDHSS : Marie-Claude Maurel

Rapporteur : Edouard Husson

**CONSEIL POUR LE DEVELOPPEMENT  
DES HUMANITES ET DES SCIENCES SOCIALES**

PRESIDENTE :

Marie Claude MAUREL - Directrice d'études à l'EHESS – Directrice du Centre Français de Recherches en Sciences Sociales (CEFRES Prague)

RAPPORTEUR DES TRAVAUX DU CONSEIL

Edouard HUSSON – Professeur à l'Université de Picardie/Jules Verne et chargé de mission auprès de la Ministre

MEMBRES DU COLLEGE SCIENTIFIQUE

Madeleine AKRICH - Directrice du Centre de Sociologie de l'innovation (CSI) de l'Ecole des Mines ParisTech

Jean-Paul CAVERNI – Président de l'Université de Provence/ Aix-Marseille I

Antoine COMPAGNON – Professeur au Collège de France

Stanislas DEHAENE – Professeur au Collège de France - Directeur de l'unité mixte INSERM-CEA 562 de Neuroimagerie Cognitive –

Philippe DESCOLA - Professeur au Collège de France et Directeur d'Etudes à l'EHESS – Directeur du Laboratoire d'Anthropologie Sociale, unité mixte 7130 CNRS - Collège de France - EHESS

François DUBET – Professeur à l'Université Bordeaux II-Victor Segalen et Directeur d'Etudes à l'EHESS (Centre d'Analyse et d'Intervention Sociologiques – CADIS)

Jon ELSTER – Professeur à l'Université Columbia et au Collège de France

Claudio GALDERISI – Professeur à l'Université de Poitiers – Directeur du Centre d'Etudes Supérieures de Civilisation Médiévale

Claude GAUVARD – Professeur à l'Université Panthéon-Sorbonne/Paris I

Michel GRIMALDI – Professeur à l'Université Panthéon-Assas/Paris II

Gérard GRUNBERG – Directeur de recherche CNRS/ Sciences Po (Centre d'Etudes Européennes)

Anne-Marie GUIMIER-SORBETS – Professeur à l'Université Paris Ouest – Directrice de l'UMR 7041 « Archéologies et sciences de l'Antiquité » (ArScAn) au sein de la Maison René Ginouvès.

Gilles LAURENT – Professeur, Département Marketing, HEC Paris

Christiane MARCHELLO-NIZIA Professeur émérite à l'Ecole Normale Supérieure de Lyon

Horst MÖLLER – Professeur à l'Université de Munich et Directeur de l'Institut für Zeitgeschichte

Philippe MONGIN – Directeur de recherche au CNRS

Jean-Robert PITTE – Professeur à l'université Paris-Sorbonne /Paris IV

Alain RENAUT – Professeur à l'Université Paris-Sorbonne/Paris IV

Jean-Frédéric SCHAUB – Directeur d'études à l'EHESS

Aldo SCHIAVONE – Professeur – Directeur de l'Institut Italien de Sciences Humaines

Alain TRANNOY Directeur d'études à l'EHESS (GREQAM, Groupement de Recherches en Economie Quantitative d'Aix-Marseille, Université de la Méditerranée)

#### MEMBRES DU COLLEGE DES PERSONNALITES QUALIFIEES

Jean-Louis ETIENNE – Médecin et explorateur

Bruno PATINO – Directeur de France Culture

Franck RIBOUD – PDG et président du comité exécutif du Groupe Danone

Serge VILLEPELET – Président de PricewaterhouseCoopers France

## Synthèse du rapport final

Siégeant depuis septembre 2009, le Conseil pour le développement des humanités et des sciences sociales a reçu officiellement pour mission:

- d'explorer « les enjeux de formation, de qualification et d'insertion des étudiants qui choisissent les filières des sciences humaines et sociales de nos universités » ;
- d' « engager une réflexion sur la structuration de notre potentiel de recherche dans le nouveau paysage français qui s'appuie désormais sur des universités autonomes, les Instituts du CNRS, le réseau des Maisons des Sciences de l'Homme et l'ensemble des établissements et des organismes parties prenantes dans la production scientifique de ces champs de la connaissance » ;
- de réfléchir aux spécificités de l'évaluation dans le domaine des sciences de l'homme et de la société ;
- de « dégager les grands enjeux scientifiques qui animeront les sciences humaines et sociales françaises dans les années à venir » et « d'œuvrer au renforcement de notre exceptionnel potentiel de recherche ».

Le titre du rapport « *Pour des sciences humaines et sociales au cœur du système d'enseignement supérieur et de recherche* » met volontairement l'accent sur la vocation des universités devenues autonomes à développer les missions d'enseignement et de recherche qui sont les leurs, à les porter au plus haut niveau dans la compétition internationale et à considérablement renforcer leurs synergies avec les organismes de recherche.

Quelques mots sur la structure et le contenu de ce rapport final : il comprend six chapitres thématiques qui se concluent chacun par une série de propositions répondant aux demandes formulées dans la lettre de mission. Les rapports d'étape (remis respectivement les 14 janvier et 15 mars 2010) nous ont donné l'occasion d'engager un dialogue avec tous les acteurs de l'enseignement supérieur et de la recherche, y compris les représentants des étudiants, afin que le rapport final tienne compte des échanges avec la communauté des enseignants-chercheurs ainsi que des perspectives des étudiants. Nous nous sommes efforcés de partir des questions que se posent les acteurs du système d'enseignement supérieur et de recherche dans

leur activité quotidienne. C'est pourquoi nous avons commencé par réfléchir sur le contenu des enseignements et sur l'insertion professionnelle des diplômés, avant d'en venir à la question du métier de l'enseignant-chercheur. Les débats sur l'employabilité des étudiants ou sur l'avenir du métier d'enseignant-chercheur ont connu, ces dix dernières années, dans nos filières, une intensité particulière, sans aucun doute liée à une interrogation plus générale, celle du sens que prennent les humanités et les sciences sociales dans le monde actuel.

Le chapitre I s'interroge sur la conception même de l'enseignement délivré aux étudiants en licence. Il part du constat de l'inadaptation d'une spécialisation exclusivement disciplinaire face aux nouveaux publics étudiants, plus nombreux et plus diversifiés quant à leurs parcours. Une formation plus généraliste, ouverte à la pluridisciplinarité, est proposée. Les expériences qui ont été engagées dans ce sens méritent d'être poursuivies et encouragées.

L'idée d'un « référentiel de la licence », dans l'esprit du « Plan Licence » et le prolongeant, nous est apparue féconde. Les formules de licences rénovées devront trouver un nouvel équilibre entre enseignement disciplinaire et ouverture à la pluridisciplinarité, répondre à une formation en termes de « compétences », faire une part à la réflexion sur l'utilité des sciences humaines et sociales et développer la rigueur méthodologique dans l'esprit même de la recherche. Une telle conception constituerait une avancée quant à la « professionnalisation » des études, entendue dans une acception large – c'est-à-dire faisant place, dès le premier cycle, à la formation par la recherche. Cela conduit à traiter la question de l'insertion professionnelle des diplômés. En effet, l'évolution de l'offre de formation en sciences humaines et en sciences sociales doit répondre aux attentes des étudiants, pour qui les filières de SHS forment de plus en plus à une grande quantité de métiers – au-delà de la formation traditionnelle au métier d'enseignant.

Le chapitre II concerne la mission d'orientation et d'insertion professionnelle attribuée par la LRU aux universités, à laquelle il convient d'accorder une attention prioritaire. L'utilisation des notions de « professionnalisation » et d'« employabilité » mérite d'être clarifiée. On fait l'hypothèse que le fait de trouver un emploi pour un diplômé est lié à ses aptitudes à s'insérer dans un milieu professionnel mais aussi aux attentes et aux habitudes des recruteurs. En aucun cas, la formation ne peut s'apparenter à un processus qui déboucherait sur une offre de « produits » spécifiés et calibrés en fonction de la demande.

L'aide à l'insertion professionnelle doit devenir la pratique courante dans les filières de sciences humaines et sociales, elle doit être préparée dès l'entrée de l'étudiant à l'université

(sous la forme d'un projet professionnel personnalisé). Des instruments existent ou sont en train d'être mis en place : observatoires, bureaux d'insertion professionnelle ; des expériences encourageantes associant les milieux socio-économiques ont été menées.

Nous nous sommes interrogés sur la sélection par l'échec des étudiants au cours de la licence, qu'il faut mettre en relation avec le « choix par défaut » de certaines filières pour lesquelles une partie des bacheliers ne sont pas préparés. Faut-il engager un travail exigeant de remise à niveau ? L'éradication de l'échec en licence est au prix d'une orientation encadrant mieux et de manière davantage coordonnée le choix des candidats et ceci dès l'enseignement secondaire. Il est évident que pour assurer une plus grande égalité des chances et une meilleure efficacité pédagogique, la refonte du système d'accueil, d'information et d'orientation s'impose et doit être fondée sur la responsabilité de l'ensemble des acteurs.

Les perspectives d'insertion professionnelle des doctorants ont fait l'objet d'échanges fructueux avec leurs représentants. Le doctorat mérite d'être considéré comme une première expérience professionnelle ainsi qu'une voie d'accès à une diversité de métiers. Le contrat doctoral facilitera une évolution qui appelle une meilleure lisibilité de la dimension professionnelle du doctorat et une amélioration des dispositifs d'encadrement dans le cadre des écoles doctorales. Surtout, le doctorat doit être pensé comme l'aboutissement suprême d'une formation à la vie professionnelle par la recherche.

Le chapitre III fait une place aux interrogations des enseignants-chercheurs en sciences humaines et sociales concernant l'évolution de leur métier, son caractère polyvalent, les nouvelles exigences de performance et d'efficacité qui sont demandées et les frustrations qui en découlent. Soumis à des exigences contradictoires, de nombreux enseignants-chercheurs éprouvent un mal-être lié à l'alourdissement de leurs tâches qui s'exprime, notamment, par le « syndrome des maquettes » qu'ils doivent sans cesse remettre sur le métier. La perte du temps indispensable à l'avancement de la recherche est durement ressentie par la plupart des enseignants-chercheurs.

Le Conseil recommande une meilleure prise en compte de toutes les facettes du métier de l'enseignant-chercheur ainsi que la reconnaissance de profils d'enseignant-chercheur variés qui s'accompagnerait de la possibilité au cours d'une carrière de faire valoir différemment les dimensions et les qualités constitutives du métier. L'accès au « congé sabbatique » régulier que permet le nouveau statut des enseignants-chercheurs, l'augmentation des possibilités d'accueil offertes par le CNRS et l'IUF, permettront aux enseignants-chercheurs de se consacrer pleinement, à intervalles réguliers, au développement de leurs projets de recherche,

tout en assumant pleinement l'allongement de l'année universitaire et la diversification des missions qu'implique aujourd'hui leur métier.

Le chapitre IV fait retour sur le dispositif institutionnel de la recherche qui a fortement évolué depuis 2005. Il souligne les effets du train de réformes sur la gouvernance et les modalités de pilotage du système de recherche et d'enseignement supérieur. L'autonomisation des universités et la mise en compétition des chercheurs, des unités et des établissements ont modifié la donne. Dès le premier rapport d'étape (15 janvier 2010) le Conseil avait avancé qu'une meilleure coordination des acteurs de la recherche du domaine des SHS lui semblait indispensable. La réflexion s'est poursuivie dans le cadre d'une concertation élargie aux acteurs institutionnels concernés, en vue de la constitution d'une Alliance des SHS.

Le Conseil a souligné le rôle des réseaux de coopération (Réseau des MSH, réseau des IEA) conçus pour être des instruments de la structuration du potentiel de recherche et de l'ouverture internationale. Il recommande de veiller à une meilleure articulation de leurs missions respectives, à une plus forte mutualisation de leurs services et de leurs équipements, ainsi qu'à une insertion réfléchie dans les politiques de site.

Le Conseil a prêté une attention particulière aux relations de partenariat entre les composantes du système de recherche, en particulier s'agissant du co-pilotage scientifique des unités mixtes de recherche. Il souhaite que la politique scientifique du CNRS et de ses instituts soit formulée avec clarté en ce qui concerne les modalités d'association avec les établissements universitaires. Compte tenu du nouveau contexte institutionnel, le rôle d'opérateur structurant de l'InSHS, au niveau national, invite à redéfinir le champ et les modalités de son intervention.

Se réjouissant de la fondation de l'Alliance ATHENA, cette Alliance des SHS dont il avait recommandé le principe, le Conseil souhaite que sa création favorise une meilleure concertation des opérateurs de recherche du domaine. C'est dans le cadre de l'Alliance que pourra être poursuivie la réflexion sur la cohérence d'ensemble du dispositif institutionnel dans la nouvelle configuration des universités et des organismes de recherche.

Le chapitre V est consacré à la question très débattue de l'application des méthodes de l'évaluation aux disciplines des SHS. Le Conseil plaide pour une évaluation multidimensionnelle reliant les dispositifs et les procédures aux objectifs et aux attentes. Il s'agit de prêter attention à la cohérence des différentes formes d'évaluation qui restent le plus souvent dissociées : évaluation des enseignants-chercheurs, des chercheurs, des unités de

recherche, des filières de formation, des établissements. Le CDHSS tient à rappeler les principes de l'évaluation : respecter la disjonction de la décision politique et du jugement scientifique ; impliquer les chercheurs et les enseignants-chercheurs dans la conception des modalités d'évaluation (par un processus de consultation, par la diffusion de l'auto-évaluation et par l'institution de la « fiche unique ») ; produire une définition explicite des critères et des indicateurs et introduire, si nécessaire, une pondération de ceux-ci. Le CDHSS a pris la mesure des avancées importantes pour élaborer des indicateurs bibliométriques et améliorer les bases de données. Il considère indispensable de combiner les données quantitatives bibliométriques et une évaluation qualitative fondée sur le jugement par les pairs, impliquant la lecture des travaux de recherche. La reconnaissance de la nécessité de l'évaluation ne doit pas conduire à une inflation évaluative et à une multiplication des dossiers d'évaluation. Une simplification sous forme de fiche unique de l'enseignant-chercheur ou du chercheur devrait être introduite.

Le chapitre VI met l'accent sur les diverses formes qui concourent à l'internationalisation des SHS : diffusion des publications, circulation des chercheurs et des étudiants, ouverture des enseignements sur les cultures du monde. La volonté affichée d'améliorer la visibilité internationale des SHS invite à établir au préalable le bilan des ressources investies et des résultats obtenus afin de mieux définir les objectifs de la politique de soutien à l'internationalisation. Surtout, nous avons voulu insister sur le fait que la politique d'internationalisation serait insuffisante, voire inefficace, si elle ne s'accompagnait pas d'une diversification des objets d'enseignement et de recherche en sciences humaines et sociales. L'insuffisante maîtrise des langues étrangères par les chercheurs français n'est que la partie émergée de l'iceberg : l'enseignement supérieur et la recherche font encore une place insuffisante à l'analyse du monde extra-européen. Non pas que la France ne dispose d'une recherche de pointe sur les sociétés du monde ni d'un réseau extraordinaire d'institutions de recherche à l'étranger ; mais en termes de variété des enseignements, en particulier en premier cycle, et d'effectifs de chercheurs, le « reste du monde » n'est pas suffisamment présent. Le renouveau des contenus est aussi indispensable que celui des structures.

Une réflexion de notre collègue Aldo Schiavone conclut ce rapport. Elle esquisse les grandes lignes de la transformation que les humanités sont en train de vivre et invite à une nouvelle alliance entre les savoirs.





## Sommaire

Introduction : Les missions et les méthodes de travail du Conseil pour le Développement des Humanités et des Sciences Sociales.....	p. 10
Chapitre Un : Vers un enseignement plus généraliste dans les licences de sciences humaines et de sciences sociales.....	p.17
Chapitre Deux. Les Sciences de l'Homme et de la Société face à la mission d'orientation et d'insertion professionnelle des universités.....	p.36
Chapitre Trois : L'enseignant-chercheur en SHS : trouver le temps de la recherche.....	p.80
Chapitre Quatre: Le dispositif institutionnel de la recherche en SHS : un paysage en recomposition.....	p.90
Chapitre Cinq : L'évaluation en sciences humaines et sociales.....	p.121
Chapitre Six : Internationalisation de la recherche en SHS.....	p.151
Conclusion Générale.....	p.165

## **Introduction : Les missions et les méthodes de travail du Conseil pour le Développement des Humanités et des Sciences Sociales**

Siégeant depuis septembre 2009, le Conseil pour le Développement des Humanités et des Sciences Sociales<sup>1</sup> a reçu officiellement pour mission: « en lien avec la stratégie nationale pour la recherche et l'innovation » (SNRI)<sup>2</sup> :

- d'explorer « les enjeux de formation, de qualification et d'insertion des étudiants qui choisissent les filières des sciences humaines et sociales de nos universités »
- d' « engager une réflexion sur la structuration de notre potentiel de recherche dans le nouveau paysage français qui s'appuie désormais sur des universités autonomes, les Instituts du CNRS, le réseau des Maisons des Sciences de l'Homme et l'ensemble des établissements et des organismes parties prenantes dans la production scientifique de ces champs de la connaissance ».
- de réfléchir aux spécificités de l'évaluation dans le domaine des sciences de l'homme et de la société
- de « dégager les grands enjeux scientifiques qui animeront les sciences humaines et sociales françaises dans les années à venir » et « d'œuvrer au renforcement de notre exceptionnel potentiel de recherche » ;

Notre réflexion a été d'emblée placée sous le signe du renforcement « d'un des domaines

---

<sup>1</sup> Selon la Fondation Européenne de la Science, l'ensemble des disciplines réunies sous le vocable « sciences humaines et sociales » est le suivant :

- Sciences humaines : anthropologie, archéologie, ethnologie, études anciennes, études sur le genre, histoire, histoire de l'art, histoire et philosophie des sciences, linguistique, littérature (française et étrangères), musicologie, études orientales et africaines, philosophie, psychologie et sciences cognitives, sciences des religions et théologie
- Sciences sociales : démographie, droit, géographie, gestion, sciences économiques, sciences politiques, sociologie

<sup>2</sup> Extraits de la lettre de mission adressée par Madame Valérie Pécresse, Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, à Madame Marie-Claude Maurel, Présidente du CDHSS (voir Annexe au présent rapport d'étape).

d'excellence de la recherche française », « enjeu majeur à la fois pour la vitalité scientifique globale de notre pays » et « pour son dynamisme éthique, culturel et démocratique », dont l'université est l'un des creusets.<sup>3</sup>

Nous avons conscience de l'immensité de la tâche qui nous a été confiée, non seulement face aux mutations que connaissent l'enseignement supérieur et la recherche dans notre pays mais en tenant compte aussi du fait que s'est exprimée, ces dernières années, de manière récurrente, une double angoisse : celle des étudiants quant aux débouchés professionnels; celle des universitaires et des chercheurs à propos de leurs conditions de travail<sup>4</sup> et, plus profondément, du sens de leur métier. Ces deux questions ne concernent pas seulement le domaine des sciences de l'homme et de la société ; mais les débats sur l'employabilité des jeunes diplômés ou sur l'avenir du métier d'enseignant-chercheur ont connu, ces dix dernières années, dans nos filières, une intensité particulière, sans aucun doute liée à une interrogation plus générale, celle du sens que prennent les humanités et les sciences sociales dans le monde actuel<sup>5</sup>.

Pourtant, les sciences de l'homme et de la société n'occupent en aucun cas une place marginale dans l'enseignement supérieur et la recherche de notre pays : les humanités et les sciences sociales représentent, dans les universités, de la licence au doctorat, un peu plus de 56% des effectifs étudiants et 45% des enseignants. Le pourcentage total des étudiants de sciences humaines et sociales baisse, évidemment, si l'on ajoute aux 1 300 000 étudiants des

---

<sup>3</sup> Le groupe de travail « sciences humaines et sociales » de la SNRI parle de « ...ces disciplines qui visent à la fois la compréhension de l'Homme en société, l'exploration de nouveaux espaces de réflexion et l'élaboration de propositions pour la décision et l'action. Par la diversité et la complémentarité de leurs approches, ces sciences se sont donné les moyens de penser les sociétés complexes. Face aux nouveaux défis technologiques et environnementaux, l'implication des SHS s'impose pour comprendre les sociétés en mutation et influencer sur le cours des décisions collectives » (Rapport du groupe de travail « sciences humaines et sociales » , SNRI, 2009, p.1 :

[http://media.enseignementsuprecherche.gouv.fr/file/Defi\\_de\\_connaissance\\_pluridisciplinaire/97/7SNRI2009\\_rapport\\_groupe\\_de\\_travail\\_SHSCG\\_65977.pdf](http://media.enseignementsuprecherche.gouv.fr/file/Defi_de_connaissance_pluridisciplinaire/97/7SNRI2009_rapport_groupe_de_travail_SHSCG_65977.pdf))

<sup>4</sup> On consultera le Rapport Final d'analyse des résultats du Questionnaire sur la précarité dans l'enseignement supérieur et la recherche publique, consultable sur [www.precarite-esr.org](http://www.precarite-esr.org)

<sup>5</sup> On citera, parus récemment : « Quel avenir pour les sciences humaines ? ». Dossier : in : *Revue internationale d'éducation*, Sèvres, CIEP, n°49, décembre 2008 ; « L'Université en crise. Mort ou résurrection ? », *Revue du MAUSS*, n°33, 1<sup>er</sup> semestre 2009 ; ainsi que le triple dossier « Les universités américaines »/ « La crise universitaire française »/ « Recherche et évaluation », in : *Le Débat*, n°156, septembre-octobre 2009. Voir également "A quoi servent les sciences humaines" (I), *Tracés, Revue de sciences humaines*, 2009, Hors série. On se reportera aussi à l'appel des refondateurs : « Pétition Refonder l'université » (sur <http://petitions.alter.eu.org>); et à l'appel « pour un manifeste des sciences humaines et sociales » signé par dix présidents d'université ([www.mediapart.fr/club/editions/les-invites-de-mediapart/article/071209/pour-un-manifeste-des-sciences-humaines-et-soci](http://www.mediapart.fr/club/editions/les-invites-de-mediapart/article/071209/pour-un-manifeste-des-sciences-humaines-et-soci))

universités les 800 000 autres étudiants de l'enseignement supérieur<sup>6</sup>, où ces disciplines académiques sont moins représentées même si elles y comptent des institutions prestigieuses (par exemple les Ecoles normales supérieures, les IEP) ou y jouent un rôle toujours plus important (écoles de commerce ou d'ingénieurs)<sup>7</sup>. L'effort de financement de la recherche en sciences humaines et sociales est, lui aussi, considérable : les sciences humaines sont le deuxième poste, après les sciences de la vie, en ce qui concerne les financements publics de la recherche fondamentale (rubrique « avancement général des connaissances »<sup>8</sup>) ; et si l'on classe les secteurs scientifiques par « objectifs socio-économiques », les sciences humaines et sociales arrivent à la deuxième place (15%), *ex aequo* avec « espace-défense » et derrière les sciences du vivant (21%)<sup>9</sup>.

D'où viennent alors les interrogations, voire le sentiment récurrent de crise ? Telle est la question que nous nous sommes posée en commençant nos travaux.

Les chiffres que nous venons de donner nous plongent, d'emblée, au cœur d'un paradoxe : les sciences de l'homme et de la société sont appelées à jouer un rôle particulièrement important dans le nouveau paysage de l'enseignement supérieur et de la recherche ; ces disciplines, de par leur poids au sein des universités et au sein des organismes<sup>10</sup>, de par l'importance des moyens qui leur sont alloués<sup>11</sup>, seront des acteurs majeurs d'une formation supérieure renouvelée et d'une recherche dotée de moyens accrus. Or, les défis qu'implique une telle position, qui ne sont pas minces, surgissent à un moment de questionnement particulièrement intense sur le contenu de la demande sociale concernant les sciences humaines mais aussi d'interpellations des autres sciences (interrogations sur la capacité des sciences économiques à anticiper voire à éviter une crise ; débats sur les enjeux climatiques etc...).

---

<sup>6</sup> Pour mémoire, il y a un peu plus de 230 000 étudiants en STS ; 120 000 environ en IUT ; 114 000 en écoles d'ingénieurs ; 100 000 en écoles de commerce et de gestion, 200 000 environ dans les formations de santé (Source : DGESIP)

<sup>7</sup> Intervention de Pierre Tapie, directeur général de l'ESSEC, au cours de la table ronde intitulée « Quel avenir pour les humanités ? Le cas de la France », in : *Revue internationale d'éducation*, Sèvres, n°49, décembre 2008, pp.78-80

<sup>8</sup> *Rapport sur les politiques nationales de recherche et de formations supérieures pour le Projet de Loi de Finance de 2010*, DGRI, MESR (le « jaune recherche/enseignement supérieur »), téléchargeable sur le site [www.performance-publique.gouv.fr](http://www.performance-publique.gouv.fr), p.99. 1,876 milliards d'euros pour les sciences humaines et sociales contre 2,113 milliards d'euros pour les sciences de la vie.

<sup>9</sup> « *Jaune recherche/enseignement supérieur* », p.100. Au titre des équipements et des laboratoires d'excellence mais aussi des appels santé biotech ou de la numérisation, les SHS sont invitées à participer activement aux candidatures aux « investissements d'avenir » ; et il est probable qu'il n'y aura pas « d'initiative d'excellence » sans présence forte des SHS dans les projets.

<sup>10</sup> 23% des chercheurs du CNRS relèvent des sciences humaines et sociales

<sup>11</sup> Globalement, les moyens consacrés à l'objectif SHS s'élèvent à 2,16 milliards d'euros, dont le MESR finance 69% et le CNRS 15%.

Pour arriver à rendre compte au mieux de cette situation paradoxale – le décalage entre le rôle que, humainement et structurellement, les sciences sociales sont appelées à jouer dans l'université de demain et les doutes qui assaillent actuellement les représentants de ces disciplines - nous avons choisi de suivre quatre principes de travail:

1. Faire jouer au maximum en notre sein la liberté de discussion et la pluralité des opinions. Non pour nous comporter comme une assemblée représentative des différentes disciplines qui constituent le champ des humanités et des sciences sociales, ce que nous ne sommes pas et ne voulons pas être<sup>12</sup>, mais pour faire toute leur place aux interrogations qui traversent la communauté des humanités et des sciences sociales aujourd'hui. Nous avons, depuis septembre 2009, toujours siégé en assemblée plénière, afin de faire émerger un groupe à la fois soudé et capable de supporter la contradiction en son sein.

2. Plutôt que d'attendre la fin de notre année de travail pour remettre un unique rapport final, nous avons procédé par rapports d'étape (remis respectivement les 14 janvier et 15 mars 2010), qui nous ont permis de faire le point sur l'avancée de nos travaux et de présenter des recommandations à la Ministre dès que nous avons le sentiment d'avoir suffisamment exploré quelques sujets. Les rapports d'étape nous ont donné l'occasion aussi d'engager un dialogue avec tous les acteurs de l'enseignement supérieur et de la recherche en sciences humaines et sociales, afin que le rapport final ne reste pas le nôtre mais alimente le débat de toute une communauté d'enseignants-chercheurs et d'étudiants.

3. C'est en effet le troisième choix, peut-être le plus important à nos yeux. Nous souhaitons vivement que les étudiants et les enseignants-chercheurs de nos disciplines puissent réagir à nos exposés et propositions. Nous avons largement bénéficié des réactions qui nous sont parvenues, à propos de nos deux rapports d'étape, et le rapport, sous sa forme définitive, tient

---

<sup>12</sup> Certaines disciplines, qui appartiennent au champ des humanités et des sciences sociales ne sont pas représentées en notre sein. Ainsi le domaine, très vaste et d'un grand dynamisme, des « langues, littératures et civilisations étrangères », dont certaines sociétés savantes se sont inquiétées de savoir si les spécificités de leurs domaines seraient prises en compte. D'autres de nos collègues se sont inquiétés de savoir un ensemble d'enseignements et de recherches comme les « études du genre » apparemment absents de notre assemblée. Nous nous permettons de rappeler que les humanités et les sciences sociales sont représentées par non moins de 10 sections du Comité national et 30 sections du CNU. Notre travail ne peut pas être structuré par disciplines ; pour autant, nous nous efforçons de n'oublier aucun domaine dans notre réflexion. Nous encourageons l'envoi de points de vue proprement disciplinaires ou thématiques à l'adresse [cdhss@recherche.gouv.fr](mailto:cdhss@recherche.gouv.fr) afin qu'ils soient publiés sur la page internet du Conseil.

compte des nombreux points de vue qui nous ont été adressés.

**Contributions au Débat** *sur les Sciences de l'Homme et de la Société sur notre page internet*

Il est possible de réagir à notre rapport final ou d'apporter des contributions générales au débat sur les humanités et les sciences sociales en envoyant des messages à l'adresse : [cdhss@recherche.gouv.fr](mailto:cdhss@recherche.gouv.fr).

Notre travail consistant à faire le point sur des thématiques - et quelquefois à défricher des problématiques nouvelles - a été d'autant plus fécond que nous avons pu y associer très largement ceux qui sont les premiers concernés.

4. Du point de vue méthodologique, nous nous sommes efforcés à la fois de partir des questions que se posent les acteurs du système d'enseignement supérieur et de recherche dans leur activité quotidienne et de ne pas refermer la réflexion sur les préoccupations exclusives des enseignants et des chercheurs mais de toujours inclure la perspective des étudiants.

Lorsque s'est posée pour notre Conseil la question des sujets à débattre en priorité dans les quatre thématiques de notre lettre de mission, nous avons bien entendu à l'esprit, immédiatement, les discussions récentes sur le statut des enseignants-chercheurs. Cependant, aussi passionnés qu'aient été nos échanges, quand il s'est agi de dresser un bilan de la crise du printemps 2009, il nous a semblé nécessaire de la replacer dans une plus longue durée, incluant les étudiants, pour qui, par exemple, le conflit autour du Contrat Première Embauche a représenté un moment du débat sur les transformations du système d'enseignement supérieur plus important que la discussion sur le statut des enseignants-chercheurs.

Il nous a même semblé, à bien y regarder, qu'une réflexion sur la place des humanités et des sciences sociales dans les universités et les organismes de recherche devait partir des attentes des étudiants. Ils sont le vivier des établissements d'enseignement supérieur et on trouve parmi eux non seulement les professeurs et les chercheurs de demain mais toute une palette d'autres métiers en puissance, toujours plus nombreux et diversifiés. C'est pourquoi nous avons commencé par réfléchir sur le contenu des enseignements et sur l'insertion professionnelle des diplômés, avant d'en venir à la question du métier de l'enseignant-

chercheur et à celle de la coordination entre les institutions de la recherche<sup>13</sup>. Cette réflexion a été enrichie, récemment, d'un échange approfondi avec les représentants des organisations étudiantes, comme nous en rendons compte plus loin.

Pour guider notre travail et nos choix thématiques, nous avons également eu à l'esprit les deux remarquables rapports réalisés, il y a quelques années, sur les sciences humaines et les sciences sociales, celui du Conseil national du développement des sciences humaines et sociales, présidé par Alain Supiot<sup>14</sup> et celui du groupe de travail présidé par Maurice Godelier sur *L'état des sciences de l'Homme et de la société en France et leur rôle dans la construction de l'Espace Européen de la Recherche*<sup>15</sup>. Ces groupes de travail, qui peuvent être considérés, dans une grande mesure, comme nos « prédécesseurs », ayant prioritairement traité des questions de recherche – avec des analyses qui restent très actuelles – nous étions d'autant plus encouragés à faire partir nos réflexions des questions de l'enseignement supérieur.

---

<sup>13</sup> Le rapport Aghion, récemment paru, traite en première partie (publiée le 26 janvier 2010) de la « recherche d'excellence » et en seconde partie de la question de l'insertion professionnelle à partir des premiers cycles.

Pour le consulter : 1<sup>ère</sup> partie : [http://media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2010/61/5/Mission\\_Aghion\\_Rapport-etape\\_135615.pdf](http://media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2010/61/5/Mission_Aghion_Rapport-etape_135615.pdf) ; 2<sup>e</sup> partie : [http://media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2010/33/5/100712-rapport\\_commission\\_Aghion\\_VFIN\\_14935.pdf](http://media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2010/33/5/100712-rapport_commission_Aghion_VFIN_14935.pdf)

<sup>14</sup> *Pour une politique des sciences de l'Homme et de la société*, PUF, Quadrige, 2001

<sup>15</sup> <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/rechtec/rapport/godelier/godelier.pdf> Ce rapport reste très actuel pour quatre raisons : a. il dresse un état des lieux discipline par discipline au début du siècle et permet, par conséquent, de mesurer le chemin parcouru dix ans plus tard ; b. il offre des points de comparaison précis avec les systèmes de recherche des pays européens ; c. il pose les jalons d'une internationalisation des SHS. - le 6<sup>e</sup> chapitre du présent rapport doit beaucoup au rapport Godelier ; d. enfin, il permet de mettre en perspective les actuelles réformes du système d'enseignement supérieur et de recherche dans la plus longue durée d'un effort amorcé à la fin des années 1990.



### Le travail du CDHSS

Le travail du CDHSS couvre 4 champs thématiques ; il donnera lieu à deux rapports d'étape et un rapport final ; il invite à un débat approfondi avec les étudiants et les enseignants-chercheurs Sciences de l'Homme et de la Société.

- **4 champs thématiques** dans la lettre de mission à sa Présidente
  - enjeux de formation, de qualification, d'insertion des étudiants en SHS
  - une structuration renforcée du potentiel de recherche
  - les spécificités de l'évaluation en SHS
  - identifier les grands enjeux scientifiques des SHS pour les années à venir
  
- **2 rapports d'étape et un rapport final** :
  - janvier 2010 (couvre les deux premiers axes thématiques)
  - mars 2010 (plus spécifiquement consacré à l'évaluation des SHS)
  - septembre 2010 : remise du rapport final. Le rapport final prend en compte les réactions aux deux rapports d'étape
  
- **Trois traductions opérationnelles des propositions du premier rapport d'étape** :
  - L'organisation par le MESR du colloque « Les SHS, de nouvelles chances pour l'entreprise » du 18 février 2010
  - La création, le 15 juin 2010, d'un comité « Phenix » de labellisation des meilleures initiatives d'insertion professionnelle de diplômés issus des filières de SHS.
  - La création de l'Alliance Thématique Nationale des Sciences Humaines et Sociales (ATHENA) le 22 juin 2010.

## **Chapitre un : Vers un enseignement plus généraliste dans les licences de sciences humaines et de sciences sociales**

### **1. L'inadaptation de la spécialisation disciplinaire exclusive face à la massification des effectifs étudiants**

*Les études universitaires en sciences humaines et en sciences sociales ont été historiquement conçues comme des études professionnelles menant aux métiers de l'enseignement secondaire, ce qu'elles sont encore partiellement. C'est ce qui explique qu'elles aient été développées suivant un schéma disciplinaire strict.*

Longtemps, quand on voulait une formation générale, quand on était né dans la bourgeoisie, qu'on avait réussi son baccalauréat, et qu'on ne savait pas trop quoi faire de sa vie, on allait à la faculté de droit, non à la faculté des lettres, qui formait au métier de professeur, destinée aux « boursiers », non aux « héritiers », suivant la distinction d'Albert Thibaudet. Il faudrait bien sûr nuancer le tableau : dans le secondaire n'étaient concernés que le français, l'histoire, la philosophie, les langues anciennes et vivantes – les humanités proprement dites – mais toutes les autres disciplines de sciences humaines et sociales qui se sont implantées ensuite à l'université – et ont quelquefois été introduites dans l'enseignement secondaire – se sont calquées sur le modèle disciplinaire<sup>16</sup>. Plus les études sont professionnelles, plus elles tendent à respecter un schéma disciplinaire strict (allant à la rigueur jusqu'à la juxtaposition des disciplines). Les études de lettres, puis de sciences humaines, étaient spécialisées dès la première année d'université parce que c'étaient des études professionnelles, davantage que les classes préparatoires, encore conçues précisément comme « préparatoires ».

---

<sup>16</sup> Malgré la naissance historiquement conflictuelle des sciences sociales à partir des humanités (la linguistique s'arrachant à la critique littéraire; la psychologie, la sociologie et l'anthropologie à la philosophie), le schéma disciplinaire a été laissé intact. Justifiée ou pas, cette configuration s'avère aujourd'hui nuisible au bon développement de la recherche, comme en témoigne la difficulté que l'on rencontre à faire avancer des projets qui ne tombent pas sous les paradigmes disciplinaires. Certaines spécialités importantes apparues ou développées après-guerre, qui sont aujourd'hui bien implantées dans d'autres pays, se sont propagées plus lentement chez nous, sans doute pour cette raison: la recherche opérationnelle, les disciplines formelles de la décision, la théorie du choix rationnel, l'histoire économique quantitative, l'histoire industrielle, la psychologie sociale, l'étude du genre, l'éthique appliquée, la théorie statistique.

Un deuxième élément important à mettre en valeur est le caractère identitaire de la discipline, historiquement parlant. Au temps de la construction de la République, des générations d'agrégés de l'enseignement secondaire – dont un certain nombre rédigeaient une thèse d'Etat et obtenaient un poste universitaire - ont contribué à ce que chaque discipline apporte sa pierre à l'édifice de la France rénovée selon les principes de la modernité politique – au risque, pour l'histoire, la philosophie ou les lettres classiques de croire qu'elle étaient, chacune prise isolément, le vrai socle du nouveau régime. Après la Seconde Guerre mondiale, et surtout depuis les années 1960, dans une tendance de longue durée au déclin de la condition universitaire, l'attachement identitaire a été renforcé par le sentiment que l'appartenance à une discipline était ce qui restait quand le reste de l'environnement de travail se détériorait.

Au vu de cette histoire, le noyau disciplinaire des premiers cycles de sciences humaines et sociales est appelé à rester, et pour longtemps, une réalité – et ceci d'autant plus que la « masterisation » des concours de l'enseignement confirme que la formation des professeurs reste une mission importante de l'université. Nous ne saurions trop insister ici sur le fait que *tout ce que nous développons ne remet en rien en cause le rôle éminent des filières de sciences humaines et sociales dans la formation des maîtres.*

Cependant le constat se répand rapidement, ces dernières années, parmi nos collègues, que la situation actuelle des premiers cycles est devenue largement intenable pour l'enseignement de nos disciplines à l'université : *les études de sciences humaines et sociales ne sont plus, à strictement parler, professionnelles, puisque l'enseignement n'est plus le débouché professionnel de la majorité des diplômés* ; et pourtant on continue à les enseigner comme si le public étudiant n'avait pas augmenté en nombre et les débouchés professionnels ne s'étaient pas diversifiés.

La nouvelle réalité s'est imposée peu à peu depuis les deux démocratisations, ou massifications, successives des études supérieures, la première dans les années 1960, la seconde à partir de la fin des années 1980<sup>17</sup>, qui ont fait augmenter très fortement les effectifs des étudiants en sciences humaines et sociales. Lors de la première démocratisation, on a créé les IUT pour accueillir les nouveaux publics étudiants dans des cycles professionnels courts.

---

<sup>17</sup> L'apogée de cette deuxième vague se situe en 1996.

La seconde démocratisation s'est faite à moindre coût en dirigeant les nouveaux bacheliers vers les premiers cycles universitaires, ceux-ci restant inchangés dans leur organisation, au lieu de créer de nouveaux IUT ou d'autres formations spécialement conçues pour ces publics inédits. En conséquence, les premiers cycles universitaires de sciences humaines et sociales ont été de moins en moins adaptés à leurs publics depuis cinquante ans et surtout depuis vingt ans ; ils continuent à délivrer une instruction professionnelle préparant aux métiers de l'enseignement, comme ils le faisaient lorsque les facultés de lettres préparaient pour l'essentiel à ces métiers ; ils sont restés disciplinaires alors qu'une fraction de plus en plus réduite de leurs publics est destinée à un métier strictement inscrit dans un contexte disciplinaire.

Deux facteurs d'ordre très différent ont aggravé l'hiatus entre demande de formation et offre d'enseignement en Sciences de l'Homme et de la Société.

1. *La propédeutique – première année universitaire d'enseignement général, classe préparatoire à sa manière – a été supprimée en 1966-1967, juste au moment où elle devenait indispensable* pour accueillir les nouveaux publics étudiants de la première démocratisation. On lui reprochait de sélectionner en fin de première année sur la base des disciplines classiques, pénalisant les candidats aux disciplines neuves, dans lesquelles les effectifs ont crû de manière très forte à partir de cette date. Depuis quarante ans, les universités n'ont pas su reconstituer des propédeutiques modernes faisant collaborer les disciplines et préparant les étudiants au choix d'une spécialité, classique ou neuve. Avec le recul, on voit bien que le dispositif tel qu'il existait alors serait aujourd'hui trop léger pour procurer l'encadrement nécessaire mais c'est le principe d'une formation généraliste au seuil de l'enseignement supérieur qui nous intéresse ici.

2. *Les métiers de l'enseignement sont, en France, définis de manière plus étroitement disciplinaire que partout ailleurs*<sup>18</sup>. Comme les enseignants-chercheurs, les professeurs du secondaire s'identifient à leur discipline (plus qu'à leur établissement) – un phénomène moins marqué, il est vrai, dans les jeunes générations d'enseignants.

En fait, quand on essaie d'analyser le plus précisément possible la situation, on doit tenir

---

<sup>18</sup> Pour ne prendre que l'exemple allemand, un professeur de l'enseignement secondaire enseigne, en RFA, deux matières. Dans le *Staatsexam*, équivalent allemand du CAPES et de l'Agrégation, on passe des épreuves dans une « majeure » et une « mineure » que l'on obtient le droit d'enseigner à côté de la matière principale. Aucune combinaison n'est exclue à priori : il n'est pas rare qu'un professeur enseigne le latin et l'éducation physique ou bien l'allemand et la biologie.

compte de trois types de contraintes :

- premièrement l'attachement légitime à la discipline, pour les raisons complexes que nous avons énumérées ; l'idée, héritée de la primauté donnée à la formation des professeurs de l'enseignement, est encore répandue selon laquelle la « pluridisciplinarité » est un luxe que l'on peut se permettre seulement quand on maîtrise une discipline.
- deuxièmement la nécessité d'adapter les premiers cycles à leur public étudiant, dont les débouchés seront diversifiés ; *la formation du XXI<sup>e</sup> siècle doit inclure assez d'éducation générale pour donner aux diplômés des ressources qui leur permettront de rebondir et de s'adapter tout au long de la vie, quasi plus personne n'exerçant le même métier de la première embauche à la retraite.* On attend des diplômés des Sciences de l'Homme et de la Société que soient particulièrement développés chez eux la maîtrise du langage, les capacités de communication, la créativité, l'initiative, l'autonomie, l'indépendance d'esprit, le sens des responsabilités. Leur faculté d'adaptation est déterminante pour l'accès à l'emploi. Il n'y a pas de meilleur indice de leur aptitude à une formation professionnelle complémentaire rapide, en entreprise ou ailleurs, que leur curiosité, donc que leur absence d'enfermement disciplinaire.
- troisièmement les problèmes d'organisation que pose l'introduction d'une dose d'interdisciplinarité dans les formations. Un enseignement moins disciplinaire, en effet, s'il ne coûte pas forcément plus cher, est plus complexe à mettre en place et à maintenir. L'instruction disciplinaire est tubulaire et elle exige moins de suivi, de conseil, de contrôle, une fois qu'on y est entré. *Une éducation plus générale – du type « arts libéraux » – suppose que les étudiants soient accompagnés individuellement tout au long de leur parcours afin que celui-ci, à la sortie, s'avère équilibré, cohérent, formateur.* C'est la différence entre le menu et la carte au restaurant : dans un système d'éducation à la carte, on doit veiller à ce que les étudiants ne prennent pas que des desserts. Cela implique qu'ils soient guidés avec soin.

## 2. Les spécificités d'un enseignement universitaire plus généraliste

Lorsque nous avons commencé nos travaux, le thème de l'adaptation des enseignements de premier cycle au public étudiant diversifié d'aujourd'hui s'est rapidement imposé. Nous avons constaté que le sujet est déjà débattu depuis plusieurs années et a déjà fait l'objet de réflexions approfondies ; surtout, un certain nombre d'initiatives sont déjà prises dans des départements universitaires de sciences humaines et sociales. Nous avons pensé que notre rôle, sur cette question, était essentiellement d'encourager ce qui se fait déjà et de suggérer d'aller plus loin.

Les expériences en cours d'enseignements généralistes et pluridisciplinaires sont diverses :

- On voit de plus en plus, depuis quelques années, le développement de *bi-licences*<sup>19</sup>. Une telle expérience rapprocherait la France d'autres pays, où les étudiants étudient souvent deux matières. Les bi-licences sont cependant des « parcours imposés ». Peut-être les étudiants aspireront-ils à pouvoir choisir leurs combinaisons. C'est une question qui mérite d'être explorée.
- On peut penser aussi, et nous y reviendrons dans la deuxième partie de ce rapport d'étape, aux efforts qui sont faits, en licence, pour *introduire une formation visant le développement de compétences*, orientée vers la vie professionnelle, en complément de l'enseignement des contenus disciplinaires.
- *Dans le cadre du « plan pluriannuel pour la réussite en licence » (communément appelé « Plan Licence »), on assiste à une réforme progressive de la licence dans nos disciplines selon l'idée d'un « référentiel » pour les sciences humaines et sociales, modèle préconisé par le Comité de suivi de la licence du CNESER. La licence dans une des disciplines de sciences humaines et de sciences sociales pourrait à l'avenir combiner: l'acquisition des bases de la discipline ; des éléments de formation à une autre discipline universitaire ; l'acquisition de connaissances linguistiques approfondies; la maîtrise des outils informatiques ; des éléments de formation*

---

<sup>19</sup> Ce sont des filières qui ne se cachent pas d'être sélectives dans leurs recrutements : voir par exemple <http://www.univ-paris1.fr/formations/offre-de-formation/licences> (histoire et science politique; droit et géographie ; droit et histoire de l'art etc.) ; ou bien <http://www.paris-sorbonne.fr/fr/spip.php?article9411> (sciences sociales et lettres) ; ou bien <http://www.univ-lyon2.fr/licence-droit-science-politique-262354.kjsp>

*permettant une orientation ultérieure vers une palette de métier ; des compétences préprofessionnelles obtenues par des stages.*

#### **Une université pionnière en matière de mise en œuvre du Plan Réussir en Licence : Avignon**

Pour la rentrée 2011, l'Université d'Avignon a considérablement modifié ses maquettes des deux premiers semestres: alors que l'enseignement strictement disciplinaire constituait 80% des heures dans les dispositifs précédents, la formation de licence est désormais répartie comme suit : 1/3 de « disciplinaire » ; 1/3 d'autres matières ; 1/3 de modules transversaux consacrés à l'informatique, aux langues et à la formation documentaire.

D'autre part, Avignon a décidé de mettre fin à l'évaluation par examen final : la mise en place d'un contrôle continu intégral permet un allongement des semestres (de 12 à 15 semaines) et un encadrement renforcé des étudiants. Les avantages d'une telle politique sont, du point de vue de l'université, le repérage précoce des décrocheurs, la lutte contre l'absentéisme ainsi qu'une meilleure capacité à personnaliser le soutien aux étudiants.

Après ce qui se fait, mentionnons ce qui est fréquemment envisagé pour aller plus loin<sup>20</sup>:

- un premier modèle possible tourne autour de l'idée de *refonder une année de « propédeutique »*. Il faut faire attention à la distinguer de l'idée de classes préparatoires en université ou du modèle des premiers cycles d'instituts d'études politiques. Dans ces deux types de formation, le niveau des étudiants, qui sont sélectionnés à l'entrée, est relativement homogène. Le public concerné par une année de propédeutique modernisée serait un public plus hétérogène, allant des étudiants concernés par une « remise à niveau » générale (et qui auront tendance à obtenir leur licence en quatre ans) aux étudiants qui font le choix des premiers cycles universitaires plutôt que des classes préparatoires.
- Depuis plusieurs années circule l'idée du « *collège universitaire* », avec une formation généraliste en première année et une spécialisation progressive en deuxième et

<sup>20</sup> Pour une série d'exemples dans différents pays, voir Rapport Aghion, deuxième partie, pp.31-35 : l'Ecosse, qui a une spécialisation plus progressive en licence que l'Angleterre, a aussi de meilleurs résultats d'insertion professionnelle ; l'Université de Lausanne, l'Ecole Polytechnique Fédérale de Lausanne, l'Université de Genève ou le Studium Generale au Leibniz Kolleg de Tübingen donnent différents exemples de « propédeutique » ; aux Etats-Unis, « la part de cours communs représente généralement entre un quart et la moitié des cours nécessaires pour la délivrance du Bachelor of Arts ou du Bachelor of Science, le reste étant consacré à la matière de spécialisation ».

troisième année. On parle aussi de « portails pluridisciplinaires »<sup>21</sup>. Nous nous permettons cependant d'attirer l'attention sur le faible niveau moyen, actuellement, des licences « pluri lettres-langues-sciences humaines », où les taux d'échec sont les plus importants de nos filières<sup>22</sup>. Il faudra par conséquent se demander à quelles conditions une formation plus généraliste peut être couronnée de succès.

Le « Plan Licence » a familiarisé avec l'idée d'une « année fondamentale » permettant aux étudiants de consolider les acquis du lycée – éventuellement de se mettre à niveau, de prendre la mesure des exigences de la formation universitaire et de prendre conscience de la diversité des débouchés professionnels qui s'offrent à eux<sup>23</sup>. Un certain nombre d'initiatives ont été prises. Elles doivent, de notre point de vue, être intensifiées. On assistera, dans les années qui viennent, à la mise en place d'une palette de formules. Il est d'ailleurs probable que les premiers cycles universitaires soient caractérisés, dans les années qui viennent, par la coexistence de formations différentes<sup>24</sup>. Dans la transformation du paysage de l'enseignement supérieur français, on n'oubliera pas de prendre en compte un triple mouvement, qui plaide pour l'évolution des premiers cycles universitaires vers des formations où la spécialisation n'est que progressive :

- le rapprochement entre grandes écoles et universités, en particulier dans le cadre des PRES
- la perspective de créer des classes préparatoires en université
- l'introduction d'une banque d'épreuves littéraires (BEL) permettant aux écoles de commerces et aux IEP de recruter leurs élèves parmi les candidats aux concours des Ecoles Normales Supérieures.

Certaines formations ne poseront pas de gros problèmes, comme les bi-licences, vers lesquelles se dirigeront les étudiants d'un bon niveau dès l'arrivée en 1<sup>er</sup> cycle. L'effort devra porter sur les formations accueillant des étudiants d'un faible niveau de départ. C'est un

---

<sup>21</sup> CNESER, Comité de suivi de la licence et de la licence pro. Recommandations 2007-2008. [http://media.education.gouv.fr/file/2008/13/8/rapport260608\\_30138.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/2008/13/8/rapport260608_30138.pdf)

<sup>22</sup> Voir ci-dessous tableaux 5 et 6

<sup>23</sup> Dans sa seconde partie, le Rapport Aghion recommande : « une information complète et accessible des étudiants » ; « un accompagnement personnalisé pour aider l'étudiant à mûrir ses choix » ; « la logique de spécialisation progressive au cours de laquelle l'étudiant fait ses preuves et affine ses choix » ; la substitution de « l'orientation progressive » à la « sélection par l'échec ».

<sup>24</sup> Le rapport Aghion parle, dans sa deuxième partie, de la « diversité de l'offre » comme « clé pour 'accommoder' la diversité des profils et les aspirations des étudiants » et de la « flexibilité qui permet à l'étudiant d'évoluer librement entre les différentes filières sous réserve de résultats satisfaisants » (p.9)



redoutable défi, qui fait se demander à certains membres du CDHSS si la barque des filières universitaires SHS n'est pas, de la sorte, trop chargée : une thèse défendue durant les débats du Conseil consiste à plaider pour une orientation très en amont, de manière à faire baisser le nombre d'étudiants n'ayant pas choisi les sciences humaines et sociales mais inscrits faute de mieux dans ces filières ; cependant, le point de vue qui a le plus rassemblé au cours de nos discussions consiste à souligner les urgences hic et nunc. Il y a un public étudiant en difficulté dont il faut s'occuper, qu'on le veuille ou non. Pour lui aussi une formation plus généraliste est plus appropriée qu'un enseignement strictement disciplinaire.

#### **Un débat toujours vif au sein des universités**

*(Extrait de la note relative à la mise en œuvre du plan pour la réussite en licence remise à la Ministre par l'IGAENR, juillet 2010, après la visite de 11 universités<sup>25</sup>)*

« Sans ignorer la difficulté des arbitrages pour la répartition des heures et les tenaces traditions disciplinaires, on peut raisonnablement penser que les offres de formation des prochains contrats quadriennaux devraient maintenant structurer plus solidement cette ouverture disciplinaire, méthodologique et préprofessionnalisante et lui donner un caractère contraignant plus marqué. Il faudra à cet instant savoir observer avec attention non seulement les maquettes de L1 mais aussi de L2 et L3 afin de s'assurer de la juste progressivité des parcours.

On notera un débat toujours vif au sein des universités visitées sur les avantages et inconvénients des spécialisations précoces ou tardives. Les étudiants les mieux intégrés sont souvent désireux de s'inscrire rapidement dans une spécialité et ne vivent pas toujours positivement l'obligation d'obtenir des crédits dans d'autres disciplines. Les étudiants en difficulté, issus souvent des milieux les plus modestes, apprécient au contraire un encadrement renforcé et voient leurs revendications relayées par les organisations étudiantes<sup>26</sup>. Les maquettes de 2012 recherchent toutes un point d'équilibre, des « ruptures progressives » entre autonomie et « secondarisation » de la licence.

Il est en tout cas acquis que cette spécialisation progressive constitue un atout important dans les processus de réorientation. Les passerelles qui font l'objet dans plusieurs UFR de guides pratiques à destination des étudiants devraient en être facilitées ».

*Nous sommes progressivement arrivés au constat que les formules de licence généralistes et pluridisciplinaires étaient les plus appropriées pour maintenir l'exigence du niveau*

<sup>25</sup> Aix-Marseille 2, Amiens, Avignon, Caen, La Rochelle, Lyon 2, Nice, Paris 1, Paris 13, Pau et Rouen

<sup>26</sup> On notera la convergence des recommandations du rapport Aghion, qui soulignent la nécessité d'augmenter encore l'investissement dans la formation de 1<sup>er</sup> cycle et les demandes de l'UNEF quant à une nouvelle vague de financement du Plan Réussir en Licence

*universitaire tout en répondant aux besoins de l'actuel public étudiant des filières de SHS, très hétérogène quant à son niveau de départ. C'est pourquoi nous prôtons une propédeutique modernisée, nous encourageons le choix de la pluridisciplinarité, nous plaidons pour des formations rénovées qui intègrent transmission des savoirs et acquisition des compétences. Pour mieux faire comprendre notre propos, il nous faut à présent réfléchir à la spécificité de l'apport des filières universitaires de sciences humaines et sociales dans les formations de l'enseignement supérieur.*

### Savoirs et compétences

Une querelle déjà ancienne oppose ceux qui voient dans l'université essentiellement le lieu de la construction et de la transmission des savoirs et ceux pour qui l'enjeu serait, sous peine de voir disparaître les disciplines fondamentales, l'acquisition, par les étudiants, de compétences adéquates pour la vie professionnelle. Mais les débats de notre Conseil ne se sont pas développés suivant ce clivage. Au contraire nous avons réfléchi, globalement, en combinant le souci de la transmission des savoirs et celui de la valorisation des compétences.

Il est essentiel que les étudiants de sciences humaines et sociales soient capables de mettre en valeur, dans un cadre préprofessionnel ou professionnel, ce qu'ils ont appris à l'université. A nos yeux il ne fait aucun doute, cependant, que les savoirs et leur élaboration doivent rester au cœur de ce que transmet l'université. La recherche et l'enseignement restent nécessairement le pivot des autres activités. C'est précisément pour permettre un développement toujours renforcé de la transmission des savoirs et de la recherche fondamentale dans nos disciplines que nous devons tenir compte de l'environnement dans lequel elles se déploient. Au risque de professer une évidence, nous rappellerons qu'il ne peut y avoir de développement de la recherche sans renouvellement des générations de chercheurs, rajeunissement permanent des questionnements; les futurs chercheurs d'excellence de demain se recruteront dans un vivier élargi – au sein duquel la majorité des étudiants ne choisira pas l'enseignement ni la recherche comme débouché professionnel. Le public étudiant, de plus en plus exigeant, continuera à se tourner vers les filières universitaires de Sciences de l'Homme et de la Société à condition que ces disciplines y exercent un attrait capable de contrebalancer les autres formations où les SHS sont centrales : classes préparatoires et IEP: il dépendra bien entendu de l'image positive de l'université que pourra transmettre l'école<sup>27</sup>, et donc de la formation des futurs enseignants du Collège et du Lycée, mais aussi de la capacité des filières universitaires d'humanités et de sciences sociales à mener à l'emploi. Croire que, sur le long terme, l'élaboration et la transmission des savoirs pourraient subsister sans se préoccuper de leur insertion dans la société serait illusoire.

Dans nos réflexions, nous avons tâché d'éviter deux écueils : celui consistant à ne mesurer les sciences sociales qu'à l'aune de leur utilité - cela aboutit, au bout du compte, à prôner leur intégration dans des programmes thématiques, à en faire des sciences auxiliaires des sciences de la matière et de la vie<sup>28</sup> ; mais il y a aussi le danger de croire que nos disciplines n'ont pas à se préoccuper du monde extérieur, qu'elles se suffisent à elles-mêmes.

<sup>27</sup> Dans certains *Länder* allemands (p.ex. en Rhénanie du Nord-Westphalie, on emmène des classes visiter des universités dès le niveau de CM1.

<sup>28</sup> Une tendance qui n'était pas absente de l'atelier « The Future of Social Sciences and Humanities », qui s'est tenu à Bruxelles les 22 et 23 octobre 2009, dans le cadre du projet SSH-Futures : [www.iccr-international.org/ssh-futures/events.html](http://www.iccr-international.org/ssh-futures/events.html)

### 3. Donner aux étudiants le sens des Humanités et des Sciences Sociales

Quel que soit le modèle de licence de sciences humaines ou de sciences sociales plus généraliste retenu par chacune des universités, il sera essentiel, de notre point de vue, de toujours maintenir, et même *renforcer, dans les programmes d'enseignement, une spécificité académique*. Les filières de sciences humaines et de sciences sociales peuvent mettre en place un modèle de licence rénovée, plus généraliste, et qui, en même temps, se distingue des classes préparatoires littéraires. Il s'agira *d'orienter, dès la première année, les formations universitaires vers ce qui fait leur spécificité : la formation à l'esprit de la recherche*.

Dans toutes les combinaisons pédagogiques proposées, les étudiants devront être précocement habitués non seulement à la mise en question des idées énoncées, à la construction d'une pensée personnelle<sup>29</sup> mais aussi *encouragés à développer ou constituer par eux-mêmes l'information qu'ils utilisent*. Les formations dispensées devront être particulièrement attentives à fournir non seulement les bases de la pensée autonome et du sens critique mais aussi de la rigueur méthodologique et du *souci de l'établissement des preuves* : peu des étudiants concernés deviendront un jour enseignants-chercheurs mais l'apprentissage de l'autonomie de jugement, les capacités d'adaptation à des questions imprévues et *l'habitude de se constituer une information de première main* seront une préparation particulièrement appropriée à la vie professionnelle des sociétés où domine le secteur tertiaire. Elle rendra particulièrement attractives des licences universitaires rénovée en sciences humaines et sociales.

Outre les éléments déjà mentionnés au sous-chapitre précédent, il est souhaitable d'introduire trois éléments supplémentaires dans un « référentiel pour la licence » :

- La réflexion sur la fonction sociale des sciences humaines
- La formation à la rigueur méthodologique
- L'initiation à la recherche

#### a. La réflexion sur la fonction sociale des sciences humaines

---

<sup>29</sup> Deux éléments que l'on trouve déjà dans la formation des classes préparatoires ou des IEP

Dans les débats qui traversent de manière récurrente la communauté des sciences humaines et sociales, on sent peser le poids d'une interrogation sur les missions de nos disciplines. Cette question n'existait pas quand nos matières formaient principalement des professeurs : leur mission était claire. Aujourd'hui, face à la massification des effectifs étudiants, il n'en va plus de même. Les remises en cause sont fréquentes. Cela peut aller du cliché sur « les sciences humaines qui ne servent à rien, qui coûtent cher et qui sont une filière à chômeurs » à une interrogation plus profonde sur le sens de l'activité de l'enseignant-chercheur en sciences humaines et sociales, sur la réalité et le contenu de la demande sociale les concernant, sur ce qui les légitime- en dehors de l'attachement à sa discipline de celui qui la pratique. Ces interrogations finissent par peser aussi sur les étudiants. C'est pourquoi il est, de notre point de vue, *devenu absolument nécessaire de faire réfléchir les étudiants, dès le début de leur formation universitaire, sur l'utilité et le sens des sciences humaines.*

*L'utilité c'est d'abord la multiplicité des « applications »* : combien d'étudiants prennent-ils conscience, dans l'enseignement qu'on leur dispense, que les sciences humaines et sociales sont omniprésentes, dans des outils quotidiennement mobilisés : le développement des institutions politiques, la gestion des ressources humaines dans l'entreprise, le conseil en organisation, les outils de gestion, le marketing, la communication, la statistique nationale sont à l'origine des « produits » issus des sciences humaines et sociales, bien sûr retraduites, hybridées. De même le travail de fiction, romanesque ou cinématographique s'appuie souvent sur des travaux archéologiques, historiques ou sociologiques ; les traducteurs automatiques, les correcteurs d'orthographe sont issus de la linguistique ; bien des méthodes pédagogiques ou thérapeutiques s'appuient en partie sur des recherches en sciences humaines et sociales. Et la liste est loin d'être close.

Quant à *la contribution des humanités et des sciences sociales à l'élaboration du sens (critique)* dans de multiples secteurs de nos sociétés, elle reste la plupart du temps, elle aussi, de l'ordre de l'implicite dans les formations. Pourtant, rappelle le groupe de travail consacré aux sciences humaines de la Stratégie Nationale pour la Recherche et l'Innovation :

« La contribution des SHS à l'analyse des changements qu'affrontent les sociétés les conduit à verser aux débats des connaissances, des outils et des cadres d'analyse. Face aux

changements les plus aigus et qualifiés de « globaux » parce qu'ils sont mondiaux, multi-niveaux, complexes ou fondamentaux, des problématiques s'imposent régulièrement et interrogent notamment les reconfigurations des relations entre les cultures, les processus d'apprentissage et de création, les frontières entre nature et culture, les nouvelles échelles des espaces et des temps humains, les modes de gouvernement et les dynamiques politiques, sociales ou économiques, les dimensions des risques et des incertitudes ou les nouvelles vulnérabilités sociales et sanitaires. Les sciences humaines et sociales sont ancrées dans les enjeux des sociétés contemporaines, elles en traduisent les valeurs et les préoccupations.»<sup>30</sup>

Il faut que les étudiants de nos filières aient conscience très tôt dans leur formation que *chaque époque sollicite les sciences humaines et sociales, dans l'espoir qu'elles lui apporteront des réponses à un certain nombre de questions complexes*. Notre époque ne manque pas à l'appel, de ce point de vue, avec la nécessité de maîtriser la crise économique et financière, de comprendre la complexité géopolitique du monde de « l'après-guerre froide », de faire face aux conséquences sociales des défis climatiques ou de l'épuisement des réserves énergétiques sur lesquelles s'est appuyée la « deuxième révolution industrielle » ; mais aussi de mesurer les implications pour l'homme des innovations dans les biotechnologies, de la diffusion de nouveaux modes d'information, des bouleversements que va connaître l'édition avec l'arrivée du livre électronique. Les sciences humaines et sociales peuvent, et même doivent être mobilisées pour aider à mieux comprendre les mécanismes et les difficultés des changements d'activité professionnelle en cours de carrière ; les mécanismes d'acculturation de deuxième génération dans des sociétés ouvertes aux migrations ; les obstacles sociaux encore trop souvent opposés aux femmes dans l'accès aux études supérieures ; les conséquences économiques et sociales de l'augmentation massive du nombre de retraités. Dans tous ces domaines et dans bien d'autres encore, on peut parier que le besoin de sciences humaines ira croissant.

*L'initiation à la vie professionnelle dans les licences de sciences humaines et sociales implique non seulement d'apprendre à connaître une palette de métiers dans les secteurs public, privé ou associatif mais aussi de recevoir précocement une formation sur l'utilité et le*

---

<sup>30</sup> SNRI, Groupe de travail, p.4, (voir note 3 ci-dessus)

*sens des sciences humaines et sociales.*

### **b. La formation à la rigueur méthodologique**

Un autre cliché a souvent cours, concernant les sciences humaines et sociales, et il pèse lui aussi, non seulement sur les débats entre enseignants-chercheurs mais aussi sur l'état d'esprit des étudiants: l'idée reçue selon laquelle les sciences humaines et sociales, à la différence des autres sciences, seraient dépourvues de rigueur méthodologique ; en un mot, qu'elles ne seraient pas vraiment des sciences. Les humanités et les sciences sociales se doivent d'être tout aussi rigoureuses et techniques que les autres sciences. *Il est absolument nécessaire que les étudiants se rendent compte d'emblée d'une exigence méthodologique qui est, en tout cas au début, plus difficile à acquérir que dans les autres sciences.* L'esprit de la méthode en sciences humaines et sociales est une rigueur qu'il faut s'imposer à soi-même et qui ne vient pas automatiquement des outils employés – une partie des sciences économiques ou de la linguistique, plus formalisée, ou la psychologie expérimentale faisant ici exception.

L'exigence de rigueur méthodologique est d'autant plus importante que les Sciences de l'Homme et de la Société ne s'appuient pas toujours sur un formalisme spécifique et se servent volontiers du langage naturel. Ce dernier point, qui est une de leurs forces, et qui leur permet d'être directement transmissibles, d'étendre le champ de la culture commune, devient une faiblesse quand on laisse croire que l'histoire serait plus directement accessible que la physique ou l'étude de la littérature moins exigeante que celle des mathématiques. Ou bien quand on fait comme si les humanités étaient dépourvues de tout recours à des outils qu'elles partagent avec les autres sciences. Pourtant, que serait aujourd'hui la philosophie sans la logique, l'histoire sans les statistiques, les sciences politiques sans la rigueur des études d'opinion, l'archéologie sans le recours aux techniques scientifiques de datation, la sociologie ou l'économie sans l'utilisation de la théorie des jeux, la biologie intégrative sans la psychologie expérimentale ? etc... Tous les enseignants-chercheurs des Sciences de l'Homme et de la Société en donnent des exemples dans les enseignements qu'ils dispensent mais les

étudiants doivent être explicitement confrontés à la rigueur méthodologique de nos disciplines. Ce sera aussi contribuer à la construction d'une nouvelle légitimité pour elles.

### **c. Transmettre précocement l'esprit du chercheur**

Faire prendre conscience explicitement de la rigueur méthodologique qui accompagne la constitution et la transmission du savoir en sciences humaines et en sciences sociales, c'est bien entendu donner le goût, précocement, de la recherche. De ce point de vue, « il s'agirait de moins proposer d'emblée des enseignements déjà spécialisés que de mettre l'accent sur les grandes questions d'une discipline et de placer en perspective la connaissance d'une question spécialisée dans le sous-ensemble disciplinaire concerné »<sup>31</sup>.

La rénovation des premiers cycles signifie peut-être aussi s'interroger sur les contenus d'une institution aussi vénérable et indispensable que le cours magistral de première année, quelquefois trop spécialisé<sup>32</sup>, au vu de la nécessité, non seulement, d'être accessible à un public étudiant plus difficile à faire entrer dans nos matières que les auditoires d'il y a quelques décennies, mais aussi de celle de faire émerger chez certains étudiants, une vocation à la recherche. De même, on pourrait imaginer de rénover en profondeur l'exercice des travaux-dirigés, jusqu'à aujourd'hui très tourné vers la préparation des concours de l'enseignement – où l'on privilégie donc la répétition d'un savoir de seconde main à l'examen critique des sources de l'information. Il s'agirait de tourner l'étudiant vers des formules faisant plus de place aux réflexes fondamentaux de l'activité de recherche, comme le fait le "*seminararbeit*" dans l'université allemande, exercice pratiqué dès la première année d'université : pour le traitement d'un sujet, on y exige de l'étudiant des références nombreuses et précises qui l'initient déjà à l'esprit de la recherche. Il faut donner précocement à l'étudiant les moyens de s'initier par lui-même à la spécificité des sources, à des questions méthodologiques, à des problématiques de recherche.

---

<sup>31</sup> CNESER, Comité de suivi de la licence et de la licence pro : voir note 16.

<sup>32</sup> Il ne s'agit pas ici de mettre en cause la qualité, le plus souvent remarquable des enseignements dispensés mais la tendance, ancrée dans l'histoire des disciplines, à transmettre un savoir déjà spécialisé.





### Recommandations concernant l'adaptation des enseignements de licence SHS à un public étudiant nombreux et diversifié

Nos travaux et nos débats ont vite fait ressortir l'importance d'une réflexion approfondie sur les contenus des enseignements de licence en sciences humaines et sociales afin de les adapter à un public étudiant qui ne vient plus uniquement chercher dans nos filières une formation professionnelle à l'enseignement – bien que celle-ci continue à jouer un rôle important dans ces filières.

Nous avons constaté que l'exploration de nouvelles formules de licences, comportant une dose de pluridisciplinarité et un esprit plus généraliste, se répand rapidement dans les filières universitaires d'humanités et de sciences sociales, en particulier grâce aux moyens fournis par le « Plan Licence ». Les enseignants-chercheurs et les universités auront cependant intérêt à intensifier les efforts entrepris. Surtout, nous nous préoccupons des difficultés propres aux enseignements généralistes universitaires (par rapport à la formule des classes préparatoires littéraires ou à celle des instituts d'études politiques). Nous avons tiré de nos discussions quelques recommandations :

1. Les enseignements dispensés en licence dans les filières universitaires d'humanités et de sciences sociales, en particulier en première année, devront être, à l'avenir, plus généralistes et inclure une part pluridisciplinaire. Les enseignants-chercheurs de ces disciplines doivent s'engager dans une réflexion approfondie, en s'appuyant sur les expériences déjà en cours. Ces expériences doivent être multipliées. Elles doivent être pensées dans un cadre global où les projets actuels de rapprochement entre grandes écoles et universités sont l'un des aspects du dispositif mais non le seul.

2. Plutôt que de recommander un modèle a priori et unique, il faut encourager la diversité des pratiques, au plus près des besoins des étudiants ainsi que de l'histoire et de l'enracinement géographique des universités concernées.

3. L'idée d'un « référentiel de la licence », né de la pratique et du souci de prolonger le « Plan Licence » est féconde. Quatre éléments devront, de notre point de vue être inclus dans les formules de licences rénovées :

- le respect d'un équilibre entre le noyau disciplinaire – qui reste indispensable - et l'ouverture pluridisciplinaire ;
- une formation en termes de « compétences » renforçant l'employabilité de l'étudiant dans des secteurs professionnels divers ;
- une part faite à la réflexion sur l'utilité et l'applicabilité des sciences humaines et sociales. Elle doit être incluse dans les initiations à la vie professionnelle ;
- une initiation précoce à la rigueur méthodologique propre aux humanités et aux sciences sociales.

**4. La formation à l'esprit et aux méthodes de la recherche doit être, dans des licences universitaires en Sciences de l'Homme et de la Société, beaucoup plus précoce qu'elle n'est dans les formations actuelles. En particulier, l'exercice des travaux dirigés devrait inclure obligatoirement une critique par l'étudiant de la manière dont ont été élaborés les éléments d'information et les outils d'analyse qu'il fournit – au lieu de se contenter, comme c'est trop souvent le cas aujourd'hui, de répéter des informations de seconde main ou d'utiliser comme s'ils allaient de soi les outils conceptuels. Dans des sociétés où les informations sont à la fois démultipliées en nombre et plus difficiles à évaluer, il est indispensable d'apprendre aux étudiants à trouver eux-mêmes les bonnes informations ou à les constituer.**



## Chapitre Deux. Les Sciences de l'Homme et de la Société face à la mission d'orientation et d'insertion professionnelle des universités

### 1. Employabilité des étudiants en sciences humaines et sociales

Si nous envisageons la totalité des formations universitaires correspondant à des disciplines qui peuvent être rangées sous l'appellation « sciences humaines » et « sciences sociales », on obtient les chiffres suivants d'étudiants inscrits en 2008-2009 :

Tableau 1 : Etudiants en sciences humaines et en sciences sociales en 2008-2009 (France métropolitaine et DOM)

(source : *Repères et références statistiques*, MESR, édition 2009)

Disciplines	Licence	Master	Doctorat	Ensemble
Droit, sciences politiques	109 536	65 837	8 358	183 731
Sciences économiques, gestion	76 185	57 917	4 334	138 436
AES	32 363	5 848		38 225
Lettres, sciences du langage	63 798	21 661	6 547	92 006
Langues	80 204	17 008	2 696	99 908
Sciences humaines et sociales	124 381	62 799	14 661	201 841
Pluri lettres, langues et sciences humaines	2 274	4 188	32	6 494
<b>Total SHS</b>	<b>488 741</b>	<b>235 258</b>	<b>36 628</b>	<b>760 627</b>
<b>Total étudiants</b>	<b>832 140</b>	<b>444 273</b>	<b>65 419</b>	<b>1 341 832</b>

Vu leurs effectifs (56% du total des étudiants universitaires), *nos disciplines sont en première ligne des débats sur les missions de l'université*<sup>33</sup>. Les étudiants de sciences humaines et sociales, dont les effectifs restent relativement stables (malgré une baisse d'environ 1% par an en filière de sciences humaines)<sup>34</sup>, demandent depuis plusieurs années, une meilleure orientation et une préparation à la vie professionnelle<sup>35</sup>.

Prenant acte de cette évolution et s'appuyant sur les conclusions du rapport *De l'Université à l'emploi*<sup>36</sup>, la loi relative aux libertés et responsabilités des universités (LRU) du 10 août 2007 a inscrit dès son article 1, parmi les « missions du service public de l'enseignement supérieur », non plus seulement la formation et la recherche, mais aussi « l'orientation et l'insertion professionnelle ». Des Bureaux d'Aide à l'Insertion Professionnelle (BAIP) se mettent en place, depuis 2008, dans chaque université, conformément à la loi. Ils ont pour mission de coordonner et de développer les efforts déjà entrepris par les établissements – souvent depuis longtemps – pour aider à l'insertion professionnelle des étudiants. Les BAIP doivent servir à rendre encore plus cohérente l'action des services universitaires d'orientation, des observatoires de la vie étudiante, des bureaux des stages ; ils doivent aussi nouer des partenariats avec les recruteurs potentiels des diplômés.

#### Une action d'insertion déjà ancienne – l'exemple de Lille 1

A Lille 1, université où l'on trouve, à côté des « sciences et technologies », des sciences sociales, sciences économiques et de la gestion, il existe un pôle d'insertion professionnelle déjà ancien. Le pôle IP du Service Universitaire d'Accueil, Information, Orientation, a cédé la place au BAIP « Pass'Pro ». Il s'agit de mieux coordonner des actions qui remontent, pour certaines, aux années 1980 :

\* développement de formations « professionnalisées » (premiers DESS en 1983)

<sup>33</sup> En 2004, parmi les 306 000 jeunes sortis de formation initiale avec un diplôme du supérieur, 42 000 étaient diplômés en lettres et sciences humaines, 46 000 en droit, sciences économiques ou gestion, et 25 000 en sciences dures (données dans « Les chiffres des lettres. L'insertion des diplômés de lettres et sciences humaines », CEREP, n°274, mai 2010).

<sup>34</sup> C'est sensiblement la même proportion qu'en Grande-Bretagne et en Belgique ; plus qu'en Allemagne (20%), en Espagne (22%), en Italie (27%), au Portugal (31%). On prendra garde cependant au fait que les délimitations du champ des SHS ne sont pas harmonisées d'un pays à l'autre. Voir Observatoire Européen des Politiques Universitaires. [www.oepu.paris-sorbonne.fr](http://www.oepu.paris-sorbonne.fr)

<sup>35</sup> Le taux de chômage des diplômés de 25 à 29 ans est de 5,6% pour la France, supérieur à la moyenne de l'OCDE (4,8%) ; il est, par ordre de performance, de 1,5% pour les Pays-Bas, 1,6% pour le Royaume-Uni, 1,8% pour les Etats-Unis, 2,4% pour le Danemark, 3,5% pour la Suisse et l'Allemagne, 3,6% pour la Suède, 4,1% pour la Finlande, 6,4% pour l'Espagne, 10,5% pour l'Italie (source OCDE : *Rapport sur l'éducation 2009*).

<sup>36</sup> Rapport final « de l'Université à l'emploi » de la Commission du débat national « Université emploi » présidée par le Recteur Hetzel. [www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/064000796/index.shtml](http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/064000796/index.shtml)

- \* développements des stages en entreprises
- \* existence d'un Observatoire des Formations et de l'Insertion Professionnelle depuis 1990
- \* dispositif d'accompagnement « recherche de stage et d'emploi »
- \* aide à la création d'entreprise (partenariat avec la Maison de l'Entrepreneuriat Nord-Pas-de-Calais)
- \* implication des enseignants-chercheurs dans le dispositif d'accompagnement
- \* développement de l'insertion professionnelle de doctorants hors du monde académique

(Source : « Un bilan » dans MESR, *Schémas directeurs de l'aide à l'insertion professionnelle. Rapport d'analyse*. Mars 2010, p.28)

Alors même que la massification des effectifs est un phénomène qui a commencé il y quatre décennies et qu'elle appelle, de manière urgente, une action renforcée dans l'intérêt des étudiants, certains universitaires ont vu dans la nouvelle mission confiée par le législateur aux universités une rupture avec « l'esprit de l'Université », dont la vocation traditionnelle, en effet, a été de découvrir et de transmettre le savoir. L'inquiétude semble s'être particulièrement concentrée dans les sciences humaines et sociales. La question de « l'orientation et l'insertion professionnelle » risquerait, jugent certains, non seulement de dénaturer la vocation de l'université mais aussi de la faire entrer dans un processus où, au nom de la professionnalisation, la « logique du marché » l'emportera sur celle de la production de la science. C'est une inquiétude que l'on ne peut pas écarter d'un revers de main : il n'est pas faux que l'université serait dénaturée si ses autres missions s'effaçaient devant la tâche, impérative, d'amener les étudiants à l'emploi. Nous aurons, plus loin, à réfléchir aux moyens de consolider la mission académique, au cœur d'universités de plus en plus préoccupées, à juste titre, d'employabilité des étudiants.

L'inquiétude dont nous parlons peut être renforcée par *les ambiguïtés qui entourent la notion de "professionnalisation"*. Que signifie-t-elle de la part de ceux qui l'utilisent? Simplement une aide à l'insertion professionnelle des étudiants ou bien une transformation profonde des cursus d'enseignement en substituant des enseignements sur un certain nombre de métiers à des enseignements plus théoriques et disciplinaires? *Parle-t-on d'une « professionnalisation » des parcours et des contenus ? Ou bien d'une orientation réussie des étudiants d'une filière vers les bons débouchés professionnels ?* Il nous a semblé important, en commençant nos débats et réflexions sur le sujet de « l'insertion professionnelle », de bien faire ressortir la double acception du terme « professionnalisation » et de suggérer une clarification à cet égard dans son utilisation.

Le développement de licences et de masters professionnels (première acception du terme) est important mais il ne peut suffire en matière de « professionnalisation » - ni prétendre à être une perspective devant s'imposer à l'ensemble des enseignements dispensés<sup>37</sup>. Il est non moins essentiel de comprendre que *les savoirs transmis par les humanités et les sciences sociales ont une capacité de "professionnalisation" (deuxième acception du terme) par eux-mêmes, c'est-à-dire qu'ils peuvent aider les étudiants, devenus capables de réfléchir à leur formation en termes de compétences autant que de savoirs, à s'orienter vers les bons débouchés et à trouver un emploi.* Dans tous les cas, ce ne sont pas des débats que l'on puisse mener a priori. Il faut partir d'une réalité qui est complexe.

**Une réflexion sur la « professionnalisation » à partir des SHS en mutation –  
Le livret du BAIP de Lille 3 sur « 50 métiers des Sciences Humaines et Sociales »**

Pour mettre en valeur le travail de son BAIP, l'université de Lille 3-Charles de Gaulle propose un cahier de fiches très soigné (accompagné d'une clé USB) mettant en valeur des parcours d'insertion réussie. Les SHS y sont regroupées par rubriques (communication, documentation, langues, lettres, psychologie, éducation/formation, sciences économiques, sciences humaines, sociologie) et pour chacune d'elles une série de métiers sont proposés. Ainsi, pour les langues, les étudiants voient-ils présenter des insertions réussies comme acheteur, attaché commercial, directeur d'office du tourisme, professeur des collèges et des lycées ou traducteur ; pour les lettres : attaché territorial, concepteur-rédacteur, professeur des collèges et lycée, professeur des écoles ; pour la sociologie, chargé d'analyses et de développement ou directeur de centre social.

Cette réalisation donne un instantané très fidèle de l'état de la réflexion dans les filières universitaires SHS de l'enseignement supérieur. L'idée selon laquelle les diplômés en sciences humaines et sociales des universités doivent songer à une variété de débouchés, au-delà de l'enseignement, est acquise. On regrettera, cependant, que la présentation des choses reste « tubulaire ». Aller au bout de la réflexion sur la professionnalisation conduit à réfléchir non seulement en termes de champs où appliquer des savoirs disciplinaires donnés mais en termes de compétences transposables à de très nombreux métiers quelle que soit la discipline étudiée.

**Un premier élément** ressort de nos observations : il faut se défaire de l'idée que les filières de

<sup>37</sup> Plusieurs collègues nous ont fait part de leurs inquiétudes devant la substitution systématique, dans le cadre de la mise en place des masters, dans leurs départements, de masters pro « enseignement » aux masters recherche. Il s'agit d'une évolution d'autant plus inquiétante qu'elle découle d'une mauvaise compréhension de la réforme des concours de l'enseignement supérieur, dont l'un des objectifs est de mettre plus de recherche dans la formation des futurs professeurs des écoles, collèges et lycées.



sciences humaines et sociales mèneraient massivement– à la différence des autres sciences - au chômage. En fait, les difficultés se posent moins en aval qu'en amont. Une étude réalisée par le CEREQ sur l' « Insertion professionnelle des licenciés de lettres, sciences humaines et sociales » de la « génération 2004 »<sup>38</sup> donne les résultats suivants concernant le « taux de chômage des titulaires d'une licence générale », trois ans après la fin d'étude :

Tableau 2 : Taux de chômage des titulaires d'une licence générale

(source : CEREQ)

Informatique	2%
Sciences de l'Education	3%
STAPS	3%
Mathématiques	3%
Lettres classiques	5%
Autres SHS	7%
langues/litt.étrangères	7%
Histoire/Géographie	7%
Sciences de l'Ingénieur	8%
Gestion et communication	8%
Droit	8%
Economie	8%
Sciences Naturelles	8%
Physique	8%
Psychologie	11%
Chimie	12%
AES <sup>39</sup>	12%

<sup>38</sup> Alberto Lopez, *L'insertion professionnelle des licenciés de lettres, sciences humaines et sociales, Enquête sur le devenir (en 2007) de la Génération 2004*, CEREQ : [www.cereq.fr/enquetegeneration2004.htm](http://www.cereq.fr/enquetegeneration2004.htm)

<sup>39</sup> Le relativement mauvais chiffre de la filière AES demanderait à être regardé de plus près. Constatons que nous sommes face à une formation qui mise sur la professionnalisation des contenus d'enseignement et qui pourtant ne conduit pas à l'emploi dans des proportions correspondant à ses ambitions. Il faut bien entendu tenir compte du taux important de bacheliers sans mention qui choisissent cette filière. Voir tableaux 4 et 5

Art	16%
<b>Moyenne humanités et sciences sociales</b>	<b>8,4%</b>
<b>Moyenne Générale</b>	<b>7,5%</b>

Bien entendu, les chiffres que nous citons ne parlent que des étudiants qui ont obtenu leur diplôme. Et il nous faudra évoquer plus loin les problèmes que pose le taux d'échec élevé des étudiants qui s'inscrivent en première année dans les filières d'humanités et de sciences sociales.

A première vue, on peut penser que les taux de chômage élevés au bout de trois ans pour les formations aux métiers de l'art, les diplômés de psychologie et d'AES tiennent à l'absence de débouchés dans l'enseignement pour ces secteurs. En fait, regardés de plus près, les chiffres révèlent que le secteur public en général offre des débouchés aux diplômés de sciences humaines et sociales. Ainsi, en histoire/géographie, les cinq principales catégories socioprofessionnelles offrant des débouchés sont-elles, par ordre décroissant : professeur des écoles, des collèges et des lycées, profession scientifique, professions de l'information, des arts et des spectacles, profession intermédiaire administrative ou commerciale, employé fonction publique.

Au contraire, pour la psychologie, le premier débouché (29%) est celui des professions libérales<sup>40</sup>. Notons bien que les données que nous citons incluent – par exemple pour les métiers de l'enseignement – une poursuite des études. D'où l'intérêt de procéder, comme le fait le CEREQ, à une analyse du devenir professionnel trois ans après le diplôme. En même temps, ces chiffres devront être complétés par des enquêtes équivalentes pour les étudiants diplômés du master. Nous en citons quelques-unes plus loin.

*Pour l'instant remarquons que le taux d'embauche des diplômés en sciences humaines et sociales est en règle générale plus dépendant d'un taux élevé d'embauche dans le secteur public que ce n'est le cas pour les autres sciences, comme le montre le tableau suivant :*

---

<sup>40</sup> Etude CEREQ « Génération 2004 », voir n.27

Tableau 3 : Part des titulaires d'une licence générale travaillant dans le secteur public trois ans après la fin de leurs études (génération 2004) :

Sciences de l'Education	de	73%
Langues Littératures étrangères	et	68%
Français/langues anciennes		67%
Histoire/Géographie		65%
STAPS		62%
Mathématiques		57%
Autres SHS		53%
Psychologie		50%
Physique		50%
Sciences naturelles		45%
Art		43%
AES		42%
Droit		38%
Chimie		34%
LEA		28%
Economie		27%
Sciences de l'Ingénieur	de	23%
Gestion communication	et	19%
Informatique		17%

Au cours des débats que nous avons menés à partir des données déjà citées, nous sommes tombés d'accord sur une série de points :

1. *L'enseignement reste naturellement un débouché majeur* des filières universitaires de sciences humaines et sociales, dont il a été la vocation historique.
2. Il est néanmoins essentiel que les étudiants s'engagent dans des études de sciences humaines et sociales en ayant conscience qu'*il existe d'autres débouchés professionnels* que l'enseignement dans le secondaire (ou le métier d'enseignant-chercheur). De ce point de vue, tout ce qui est mis en place en matière de coordination de l'aide à l'insertion professionnelle, en particulier dans le cadre du « Plan licence » et d'installation des BAIP doit être non seulement encouragé mais intensifié.
3. Les étudiants qui sont attirés par l'enseignement par souci de la sécurité de l'emploi – ou bien qui sont attachés au rôle du service public pour des questions de valeurs - doivent se rendre compte que *le secteur public offre une palette d'autres emplois que l'enseignement* : reste de la fonction publique nationale; postes relevant des régions, des départements, des communes, entreprises et organisations publiques. On ajoutera à ce spectre les emplois offerts par les associations, les ONG, etc.
4. Les étudiants doivent *être incités dès le début de leur formation à explorer les possibilités d'emploi qu'offrent les entreprises du secteur privé* car c'est principalement de ce dernier que peuvent venir sur le long terme une progression notable des débouchés professionnels pour les étudiants de nos filières. La coopération entre les filières universitaires SHS et les entreprises du secteur privé, pour créer des emplois, est un processus largement à construire car nous avons affaire à deux mondes qui se connaissent encore trop peu, même s'ils ont amorcé un rapprochement depuis une décennie.
  - les universités où l'on enseigne les sciences humaines et sociales commencent à explorer systématiquement les bassins d'emploi qui les environnent pour inverser l'image qu'on veut leur associer de structures d'hébergement pour des filières « condamnées à l'échec »<sup>41</sup>.
  - le secteur privé manifeste un intérêt de plus en plus marqué pour les diplômés des départements de sciences humaines et sociales. Il s'agit d'une évolution entamée il y a plusieurs années mais qui semble connaître une intensification<sup>42</sup>. Ainsi les grandes entreprises, en particulier, sont-elles de plus en plus à la recherche de profils diversifiés – par rapport au recrutement classique de

---

<sup>41</sup> Entretien du Conseil, en assemblée plénière, avec le Professeur Marc Gontard, Président de Rennes II

<sup>42</sup> Informations fournies au rapporteur par Madame Véronique Prudhomme (Bureau Insertion des docteurs, Lyon II) ; par le Professeur Patrick Porcheron, vice-président de l'Université Paris VI, chargé de la formation ; par Monsieur Philippe Louvet, directeur de la formation permanente chez L'Oréal ;

diplômés issus des écoles de commerce;

**Des diplômés qui savent ce qu'ils veulent faire ?**

« Lorsqu'on interroge les jeunes sur les projets qu'ils avaient l'année de leur baccalauréat, la moitié des diplômés en LSH affirment qu'ils savaient déjà quel métier ils voulaient exercer. Ce n'est le cas que pour un tiers des diplômés en droit-économie-gestion. L'écart est encore plus net pour ceux dont le plus haut diplôme est une licence : parmi les métiers envisagés, 63% citent celui d'enseignant. Ils sont 41% dans ce cas au sein des diplômés de sciences dures, lesquels envisageaient également de devenir chercheur (10%), ingénieur (8%) et médecin (5%) »

(« Les chiffres des lettres. L'insertion des diplômés de lettres et sciences humaines », CEREQ, N°274, mai 2010)

Le Conseil a fait, de ce point de vue plusieurs constats:

- les entreprises sont aujourd'hui à la recherche à la fois de "têtes bien faites"<sup>43</sup> et de profils originaux, dont la formation sorte du profil classique des écoles de commerce ou des cursus « anglo-saxons »<sup>44</sup>. Plus généralement, *disposer d'une bonne formation de « culture générale » en même temps qu'avoir acquis une méthodologie solide ancrée dans « l'esprit de la recherche » est un atout considérable* pour la palette d'emplois, dans une société tertiarisée, auxquels pourront avoir accès les étudiants issus des filières des Sciences de l'Homme et de la Société, dans les secteurs public et privé<sup>45</sup>.
- pour mieux préparer les étudiants à tous les emplois possibles, dans le secteur public et dans le secteur privé, il faudra à la fois développer des licences et masters professionnels – peut-être plus adaptés aux universités dépendant de bassins d'emploi environnants - et inclure dans les licences généralistes et les

<sup>43</sup> Communication de Monsieur Serge Villepelet devant le CDHSS, 23.9.2009. On lira Serge Villepelet, *Le patron qui aime les littéraires*, DDB, Paris, 2010

<sup>44</sup> Intervention de Monsieur Franck Riboud en séance plénière du CDHSS, 4.11.2009. On ajoutera, pour ne pas donner une vision réductrice, que dans les concours aux écoles de commerce ou d'ingénieur, ce sont précisément les épreuves de « culture générale » qui font la différence entre deux candidats par ailleurs de niveau équivalent.

<sup>45</sup> On consultera avec profit *New Skills for New Jobs : Action Now. A report by the Expert Group on New Skills for New Jobs prepared for the European Commission*; Association of Graduate Recruiters, Talent. Opportunity. Prosperity. A manifesto for Graduate Recruitment ; Mantz Yorke/ Peter T. Knight, *Embedding employability into the curriculum*, ESECT (Enhancing Student Employability Coordination Team) – The Higher Education Academy; Paul Blackmore/Kirsten Williamson, Student development programmes in higher education: A natural precursor to Graduate Developments programmes or their successor?, Documents transmis au Conseil par Madame Williamson

masters recherche des temps d'initiation au monde du travail - car *c'est plus vraisemblablement de ces filières que seront issus les "bons généralistes" que recherchent aujourd'hui les (grandes) entreprises en quête de profils diversifiés*<sup>46</sup>.

Au cours de notre enquête sur les questions de l'insertion professionnelle des diplômés d'université issus des filières de sciences humaines et sociales, nous avons vu émerger un profil bien identifiable de l'étudiant que recherchent des employeurs, de tous les secteurs d'emploi, soucieux de diversifier leurs recrutements – profil coïncidant largement avec le portrait dressé par le Comité de suivi de la licence et de la licence pro du CNESER<sup>47</sup>:

- \* ces diplômés font preuve d'*autonomie dans le travail*; de capacité à s'organiser individuellement; à utiliser dans une situation inédite les connaissances qu'ils ont acquises.
- \* ils ont une *double capacité à l'analyse et à la synthèse*; ils savent construire une problématique à partir de sources différentes;
- \* ils ont développé une curiosité d'esprit ancrée dans une "culture générale", un esprit critique
- \*ils ont une *vraie capacité à la formulation*, écrite ou orale, ils savent exposer une question en captivant leur auditoire<sup>48</sup>.
- \* Ils maîtrisent souvent bien une ou plusieurs langues ; ils ont une capacité à « traduire » les pensées ; ils sont *sensibles aux différences culturelles*.
- \* ils prêtent attention au "*facteur humain*" ;
- \* ils sont sensibles à *la cumulativité de l'expérience*.

#### **Les SHS et l'exposé *powerpoint***

Nos débats donnent lieu à un plaisant dialogue où, tandis que l'un des deux chefs d'entreprise siégeant, comme personnalité qualifiée dans le CDHSS, regrette le possible enfermement de ses cadres dans le mode *powerpoint* d'exposition des sujets, au risque d'être devenus incapables de faire un exposé un peu long et structuré, un autre membre du Conseil, enseignant-chercheur, fait valoir : « Un bon exposé *powerpoint* n'est pas une succession déstructurée de pages non liées entre elles. En fait la structuration d'ensemble d'un exposé *powerpoint* est un exercice délicat car il s'agit précisément de concilier la perception par l'auditoire de la logique d'ensemble de l'exposé avec la brièveté de chaque page. Ensuite, la rédaction du titre et du contenu d'une page *powerpoint* est un remarquable exercice de concision et de clarté, car ce qui est projeté ne doit pas faire double emploi avec les phrases plus longues prononcées simultanément, ni en détourner l'attention des auditeurs. Enfin, *powerpoint* offre de grandes possibilités d'emplois de schémas, graphiques, cartes, symboles etc. Pour toutes ces raisons, les diplômés de sciences humaines et sociales doivent acquérir une bonne compétence à préparer des fichiers *powerpoint* et c'est une des compétence que nous devons citer dans notre rapport ». En tout cas, ces deux membres du Conseil plaident pour la même chose : la réhabilitation de l'art de la rhétorique et donc le

<sup>46</sup> Entretien du rapporteur avec Madame Alexandra Jolivet, à la DRH du Groupe Danone, 22.9.2009 et note transmise par cette dernière au CDHSS pour la séance plénière du 23.9.2009

<sup>47</sup> CNESER. Comité de suivi de la licence et de la licence pro, voir note 16.

<sup>48</sup> Voir encadré sur les présentations *powerpoint*.

**Deuxième élément qui ressort de nos observations:** la réalité des débuts de premier cycle est très éloignée du profil idéal que nous venons de dresser. Notre enquête nous a régulièrement ramené à la question de l'échec des débuts de premier cycle et donc de l'orientation des étudiants.



## 2. Mise à niveau des étudiants. Orientation des bacheliers.

Les filières de sciences humaines et sociales recueillent un certain nombre *d'étudiants qui n'ont pas pu s'inscrire ailleurs*. Elles ont, dans le phénomène général d'un taux d'échec important, une part déterminante, qui n'est pas acceptable: « Le taux d'échec pour les jeunes bacheliers entrés dans l'enseignement supérieur est beaucoup trop élevé en France. Cet échec comporte deux réalités qui se juxtaposent : la première concerne 20% d'entre eux, soit plus de 80 000 bacheliers et 10% d'une génération dont les espoirs sont très fortement déçus tous les ans car ils quittent l'enseignement supérieur sans en être diplômés et la seconde tient au fait qu'un tiers des étudiants inscrits en première année de l'enseignement supérieur redoublent cette première année »<sup>49</sup>.

Les humanités et les sciences sociales sont pleinement concernées, d'autant plus qu'elles recueillent la plus grande partie des bacheliers les plus faibles. Comme le formule l'étude du Comité de suivi de la licence :

« Les étudiants de L[ettres et] S[ciences] H[umaines] sont plus souvent 'en retard' au baccalauréat que la moyenne des autres disciplines: moins de 63% des étudiants ont obtenu leur baccalauréat 'à l'heure' ou 'en avance' contre plus de 67% pour l'ensemble. C'est sensiblement moins qu'en santé (83%), et en sciences (70% y compris STAPS); seule l'économie-gestion fait moins bien (57%)<sup>50</sup>. En LSH, 50% des hommes sont 'en retard' contre 33% des femmes », un chiffre il est vrai compensé par le fait que 72% des effectifs de ces filières sont des étudiantes<sup>51</sup>. Il faut ajouter que, « comparée aux autres groupes disciplinaires, la licence LSH comporte moins de bacheliers avec mention. Seule l'économie-AES accueille moins de nouveaux bacheliers avec mention », comme l'indique le tableau suivant :

<sup>49</sup> De l'Université à l'emploi, p.9, voir ci-dessus n.25

<sup>50</sup> 66% en droit

<sup>51</sup> CNESER, Comité de suivi de la licence et de la licence pro

Tableau 4 : Part des bacheliers sans mention dans l'ensemble des étudiants inscrits (par discipline)

(Source : CNESER)

<b>Discipline universitaire</b>	<b>Bacheliers sans mention</b> (pourcentage)
Droit	59,6
Economie-AES	64,9
LSH	62,6
Médecine/odontologie	39,4
Pharmacie	42,3
sciences/staps	52,7
<b>Moyenne</b>	<b>56,5</b>

Une répartition plus précise des bacheliers sans mention selon les filières d'enseignement SHS donne les résultats suivants:

Tableau 5 : Répartition des bacheliers sans mention en LSH

(Source : CNESER)

Lettres/Sciences du langage/Art	56,9%
Langues	60,7
Sciences humaines et sociales	66,4
Plurilittres- Langues-Sciences humaines	68,6
<b>Moyenne</b>	<b>62,6</b>

On ajoutera que la proportion d'étudiants ayant obtenu un bac technologique ou un bac

professionnel est élevée dans les filières « lettres et sciences humaines »:

Tableau 6 : Bacheliers issus des filières technologique et professionnelle selon leur filière en LSH

(Source : CNESER)

Lettres/sciences du langage/art	11,6%
Langues	15,2
SHS	22,9
Pluri lettres-langues-sh	30
<b>Moyenne</b>	<b>18,3</b>

Les chiffres les plus significatifs concernent évidemment l'échec en fin de première année, plus important en LSH ou en AES que dans d'autres disciplines :

Tableau 7 : Taux de sortie de l'université et réorientation vers autre filière au bout d'un an<sup>52</sup>

<b>Discipline</b>	<b>« taux de sortie »</b>	<b>Réorientation</b>
Droit	33,6	8,9
Economie/ AES	47	8,6
LSH	40,8	6,2
Médecine/Odontologie	26,8	14,6
Pharmacie	16,9	12,6
Sciences/STAPS	35,8	6,9
<b>Moyenne</b>	<b>37,6</b>	<b>8,1</b>

Bien entendu, on pourra souligner que la moyenne des « taux de sortie de l'université » est élevée (plus de 37%) et que le chiffre en sciences (35%) n'est pas si éloigné de celui en

---

<sup>52</sup> Hors redoublants

Lettres et Sciences Humaines (40%)<sup>53</sup>. Et l'on ajoutera que le différentiel entre les étudiants de sciences humaines et sociales semble être élevé : « Le taux d'accès en troisième année du cursus Licence fournit une indication intéressante ». En effet, c'est en LSH que l'on observe le plus fort contraste : « le taux d'accès en deux ans en L3 est le meilleur (34,7% contre 29,6% en sciences et 12,7% en médecine) tandis que le taux d'accès total est le moins bon de tous (51,7% contre 65,5% en sciences ). Il semble qu'une partie des étudiants soit bien adaptée à la filière choisie et y réussit mieux qu'ailleurs alors que les autres rencontrent plus de difficultés que la moyenne. Le taux de réussite à la licence en trois ans confirme ce point: le taux de LSH est supérieur à celui des autres grands secteurs disciplinaires (30,9% contre 25,6 en Droit/économie/AES et 29 en Sciences/STAPS) ».

Il ne peut être question, cependant, de relativiser le grave problème que pose *le taux d'échec en fin de première et de deuxième année* ; ni le fait que bien des étudiants issus de ces filières sont employés à niveau inférieur à la valeur nominale de leur diplôme<sup>54</sup>. Des formations bac + 3, 4 ou 5 aboutissent à des emplois de niveau bac + 2. Par exemple, un étudiant titulaire d'une licence de psycho passe un concours de travailleur social à niveau bac + 2. Ceci fait des formations longues, « chères » et décevantes.

Les filières de sciences humaines et sociales pâtiennent de deux phénomènes : la dévalorisation, depuis plusieurs décennies, des filières d'humanités et de sciences sociales au lycée ; le fait que se dirigent vers ces filières les étudiants « qui ne savent pas quoi faire d'autre ». Nous sommes confrontés à l'une des injustices inavouées du système d'enseignement français : une sélection par l'échec, qui ne dit pas son nom, a lieu, de fait, au cours de la licence. Et les sciences humaines et sociales y sont confrontées en première ligne.

Arrivé à ce point de sa réflexion, le Conseil s'est d'abord livré, en assemblée plénière, à l'examen de points de vue relativement tranchés qui peuvent résulter des constats que nous venons de faire, chiffres à l'appui : pour plusieurs membres du Conseil, il ne va pas de soi qu'il entre dans les missions de l'université de combler des lacunes accumulées au cours de l'enseignement primaire et secondaire. Pour les autres, étant donné l'ambiguïté du

---

<sup>53</sup> « Le choix de suivre un cursus universitaire en lettres et sciences humaines ne traduit pas nécessairement une scolarité difficile, et ne constitue pas une orientation par défaut. Par exemple, si l'on considère l'âge d'entrée en sixième, on constate que les LSH ne sont pas plus en retard que les autres » (« Les chiffres des lettres. L'insertion des diplômés de lettres et sciences humaines », CEREQ, n°274, mai 2010)

<sup>54</sup> Marie Duru-Bellat, *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, Seuil, 2006

baccalauréat, à la fois certificat de fin d'études secondaires et premier diplôme de l'enseignement supérieur permettant de s'inscrire à l'université sans autre sélection ni orientation directive, il faut accepter que les sciences humaines et sociales continuent à jouer un rôle de remise à niveau, au moins tant que la mise en place des mesures d'orientation prévues par la loi n'auront pas produit leurs effets.

**Quelques points de vue sur l'orientation à l'entrée de l'enseignement supérieur exprimés au sein du Conseil :**

- « L'orientation est expressément prévue par la loi LRU. Elle est bien sûr effective en ce qui concerne les formations sélectives. Elle semble fonctionner assez bien en sciences et en médecine, mais très mal en droit et dans les sciences humaines et sociales. Nous devons inviter les universités à s'en préoccuper davantage, afin de diminuer le taux d'abandon et d'échec beaucoup trop élevé en L1, L2 et même encore en L3. Cela implique aussi de dire combien sont insuffisantes les places en BTS et en IUT et absurde la sélection rigoureuse qui y est pratiquée faute d'un nombre de places suffisant ».
- « Il vaudrait mieux mettre l'accent sur la difficulté spécifique que requiert l'accueil des bacs professionnels. Leur accueil à l'université doit être vu comme une seconde chance. L'université n'est pas forcément préparée à ce type d'exercices et les enseignants qui s'adonnent à ce type de tâche font en quelque sorte un travail de rétropédalage par rapport à leur mission première qui est de former à l'excellence. Là où, dans d'autres pays, l'université accueille les meilleurs étudiants sortant du secondaire, les formations non-universitaires accueillant ceux qui n'ont pas trouvé une place à l'université, on en est arrivé à la situation contraire en France, situation qui n'est pas sans contribuer grandement au malaise des universitaires ».
- « De tels taux d'échecs renvoient à des problèmes structurels. Mais il ne faut pas croire que la France soit seule dans ce cas. En Allemagne aussi, les filières sont plus ou moins sélectives à l'entrée. En sciences humaines et sociales aussi il y a un problème de débouchés lié à un problème d'orientation initial. C'est l'une des raisons des mouvements étudiants qui se sont exprimés ces dernières semaines dans les grandes universités allemandes de sciences humaines. En Allemagne aussi, il faut repenser la licence : pour jouer son rôle, ce diplôme doit donner une formation telle que soit l'on est vraiment en mesure de continuer en master soit on dispose d'une porte d'entrée dans la vie professionnelle ».
- « L'échec en premier cycle est un échec d'auto-abandon. On ne se présente pas à l'examen ou on remet copie blanche. Ceci pose deux problèmes : celui de l'orientation préalable : pourquoi ne pas exiger une lettre de motivation assortie d'un entretien ? C'est très lourd mais l'affaire est sérieuse. Il faut ajouter que trop souvent encore la quantité de travail exigée des étudiants est faible. Il y a un problème de mise au travail, d'exercices, de présence. Les prépas sont « secondarisées » alors que les élèves sont bons ; les étudiants manquent d'encadrement alors qu'ils en ont besoin ».

Autant notre assemblée avait été d'emblée d'accord pour faire de l'insertion professionnelle des étudiants issus des filières de sciences humaines et sociales un sujet prioritaire, autant les avis ont été partagés sur la question de savoir si la mission de transmission des connaissances et celle d'insertion professionnelle et d'orientation englobent la remise à niveau des étudiants inadaptés aux disciplines concernés. Petit à petit, un accord s'est fait dans deux directions:

1. il est nécessaire de travailler à une réflexion approfondie sur l'articulation entre le lycée et les filières d'humanités et de sciences sociales de nos universités<sup>55</sup>. Un immense effort d'orientation doit être fait par tous les acteurs de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur, pour éviter que les bacheliers ne choisissent les sciences humaines et sociales par défaut et pour dissuader ceux dont

<sup>55</sup> On pourra déjà se reporter à deux rapports de l'IGEN et de l'IGAENR : l'un de juillet 2006 intitulé « Evaluation des mesures prises pour revaloriser la série littéraire au lycée » ; et l'autre de novembre 2007, intitulé « La série scientifique au cycle terminal du lycée : articulation avec le cycle de détermination et orientation vers les études supérieures »

l'échec est hautement probable. On fera, en particulier, diminuer la proportion de ceux qui subissent une „sélection par l'échec“ en valorisant, encore plus que ce n'est le cas, les formations technologiques et professionnelles (baccalauréats, STS, IUT) qui sont souvent d'excellence et bien adaptées à la fois aux capacités et goûts (parfois cachés) des jeunes, mais aussi aux besoins de la société

2. même si les départements de sciences humaines et de sciences sociales subissent largement une situation dont les causes ne relèvent pas d'elles, il leur faut partir de la réalité. Nos filières n'auraient rien à gagner à s'accommoder de la « sélection par l'échec ».

Même si l'on pense qu'une évolution apparemment inéluctable du système d'enseignement supérieur serait l'émergence, d'un côté, de "collèges" d'enseignement supérieur où l'on ne ferait plus que de la formation, de l'autre de centres universitaires « post-licence » de niveau mondial, où l'on continuerait, comme dans l'université traditionnelle, à s'orienter vers la recherche de haute qualité – une position qui est loin de faire l'unanimité dans notre assemblée – il ne serait aucunement dans l'intérêt de ces « collèges » qu'ils se contentent d'être le lieu d'un « écrémage » où la sélection par l'échec conduirait une minorité vers les niveaux supérieurs – et les emplois qualifiés. Cela reviendrait à prolonger et même amplifier le problème que, précisément, nous souhaitons voir disparaître. Inévitablement, les meilleurs étudiants tâcheraient d'éviter les lieux où seraient accueillis les étudiants en difficulté. Il y aurait les « collèges universitaires » conduisant aux niveaux supérieurs et puis ceux qui se transformeraient en cul-de-sac de l'échec scolaire. Qui accepterait d'enseigner dans ces établissements-là ? Et comment imaginer qu'il y ait une quelconque chance de réussir réorientation et insertion dans un environnement aussi défavorable ? L'échec serait toujours plus cumulatif jusqu'à créer des situations impossibles à maîtriser<sup>56</sup>.

---

<sup>56</sup> « Il existe une grande diversité de modalités d'admission dans les études supérieures [au plan international]. (...) L'analyse de la corrélation entre l'autonomie des universités dans la sélection de leurs étudiants à l'entrée du premier cycle et l'insertion professionnelle des diplômés n'apparaît pas de façon évidente. En réalité, il convient d'élargir la question des procédures d'admission à l'orientation tout au long des études supérieures » (Rapport Aghion, Deuxième partie, p.30)

« Trois idées et axes forts » (*De l'Université à l'emploi*, p.17)

- Le baccalauréat est le premier diplôme de l'enseignement supérieur qui donne, de facto, l'accès à l'enseignement supérieur. C'est un axe très important surtout si la Nation compte poursuivre son objectif de 50% d'une génération diplômée de l'enseignement supérieur. Dans une société de la connaissance, le malthusianisme ne doit pas être de mise. Plutôt qu'une sélection par l'échec, il nous paraît préférable d'aller vers une orientation intelligente et active.
- L'échec en licence peut être combattu par un effort systématique d'information et d'orientation, combiné avec une plus forte mise en cohérence de l'offre de formation et des dispositifs d'accompagnement des étudiants.
- Une plus grande égalité des chances et une meilleure efficacité pédagogique reposent sur la refonte du système d'accueil, d'information et d'orientation fondée sur la transparence et la responsabilité des acteurs (étudiants, système éducatif, employeurs).

Il vaut mieux partir de la situation telle qu'elle est pour tenter de contribuer, progressivement, à réamorcer un cercle vertueux : «Les taux d'échec dans certaines filières (...) constituent un gâchis humain et fragilisent l'ensemble de notre système d'enseignement supérieur»<sup>57</sup>. Si l'on souhaite, à terme, maintenir un flux important de bacheliers vers les licences de sciences humaines et de sciences sociales afin d'irriguer de nombreux secteurs professionnels – et disposer d'un vivier dans lequel recruter pour la recherche - il faut dès à présent travailler à ce que nos filières se voient reconnaître la réputation d'être des lieux de la réussite : non seulement réussite vers l'excellence de l'enseignement et de la recherche mais aussi recrutement dans des secteurs professionnels variés et enfin sortie de situations d'échec.

**La « perméabilité » entre les filières générales et professionnelles  
(deux constats du Rapport Aghion, Deuxième partie, p.23)**

La plupart des pays présentent des filières universitaires longues et des filières professionnelles plus courtes. On observe néanmoins deux évolutions dans les pays présentant de bons taux de réussite et d'insertion :

- L'existence de passerelles entre filières professionnelles et générales, et la flexibilité accrue des parcours participent à la fois à la prévention de l'échec et à l'objectif de seconde chance au cours des études supérieures.
- La convergence entre filières professionnelles et générales.

<sup>57</sup> *De l'Université à l'emploi*, p.6. Voir n.25.



Nos discussions nous ont fait sentir, également, que les humanités et les sciences sociales ne pourraient pas se désintéresser des inégalités d'accès à la connaissance, déterminantes dans le maintien des clivages sociaux, sans abdiquer leur raison d'être: mettre l'être humain et son insertion sociale au cœur de leurs interrogations. Ainsi que le formule l'appel « pour un manifeste des sciences humaines et des sciences sociales »<sup>58</sup> : l'université, en lettres et sciences humaines, "participe pleinement au caractère démocratique des sociétés modernes" et contribue à la "*démocratisation de l'enseignement supérieur*" et à "*l'accueil d'étudiants de première génération, dont les familles ne sont pas passées par l'Université*". Nous pensons même que le défi de l'intégration sociale et de l'accès à l'emploi du plus grand nombre par la connaissance est d'une ampleur bien plus grande encore que tout ce qu'ont connu nos universités par le passé.

Les filières universitaires de sciences humaines et sociales d'aujourd'hui accueillent, en premier cycle, plusieurs groupes qui diffèrent par leur degré de motivation ; et il est devenu impossible d'ignorer ceux qui se sont inscrits dans ces filières parce que, soit, ils ne savaient pas quoi faire d'autre, soit il ne leur est resté que ce choix. C'est dans ce groupe que l'on rencontre bien sûr à la fois le plus grand nombre de départs dans les premiers mois après l'inscription et le plus fort taux d'échec à la fin de la première ou de la deuxième année.

Un certain nombre d'initiatives ont été prises, localement, ces dernières années, pour faire en sorte que ces étudiants ne quittent plus l'université sans avoir pu saisir une deuxième chance. Nous en donnons ici deux exemples.

Le premier témoigne d'une expérimentation menée au niveau d'une UFR : nous avons reçu en séance plénière deux maîtres de conférences<sup>59</sup> de l'université de Cergy-Pontoise, qui nous ont présenté les actions menées par l'UFR Lettres et Sciences Humaines pour la réussite des étudiants de L grâce aux possibilités nouvelles qu'offre le Plan Licence.

---

<sup>58</sup> Voir n.5

<sup>59</sup> Entretien mené le 4 novembre 2009.

### **L'exemple de la Faculté de Lettres et Sciences Humaines de Cergy-Pontoise : remise à niveau et projet professionnel personnalisé**

Le constat de départ est celui de « fortes inégalités entre les étudiants, au niveau de la langue et du bagage de départ, en fonction notamment des filières du bac »<sup>60</sup>.

- a. Pour y remédier, des enseignements de français sont dispensés aux étudiants de 1<sup>ère</sup> année de géographie et d'histoire, pour leur redonner « les bases de l'orthographe, de la grammaire, de la syntaxe et de la ponctuation ». Les étudiants concernés sont passés, au fil de trois tests, pour un TD, de 9,1 à 13,2 de moyenne et, pour l'autre TD, de 10,5 à 12,8.
- b. D'autre part, une révision des programmes du secondaire est proposée, qui permet de s'adresser à deux niveaux : « pour les étudiants qui ne se sentent pas très à l'aise, notamment en L1, avec les notions abordées dans le secondaire, il y a la possibilité d'une remise à niveau, basée sur le programme des filières générales du baccalauréat ; pour les étudiants plus avancés, cela permet de comprendre la logique des programmes du secondaire, dans la perspective des concours de l'enseignement ».
- c. Enfin, « les étudiants ont des enseignants référents, qu'ils peuvent consulter lorsqu'ils en ont besoin. Le dispositif est doublé du tutorat, assuré par les étudiants de master ». Des TD de 25 étudiants permettent d'« aborder les spécificités du travail à l'université et de mieux gérer la rupture avec le lycée » ; les types d'exercice proposés concernent « la prise de note en amphi, le travail à la maison, le travail à la Bibliothèque Universitaire ».

De l'avis des pilotes de ce dispositif, il est significatif que ceux qui étaient naguère des lycéens peu motivés jouent le jeu de ces mises à niveau : comme si un seuil psychologique avait été franchi avec l'entrée à l'université, condition d'une autonomisation du comportement favorable à un début d'orientation non subie et d'intégration professionnelle. Nos interlocuteurs ont cependant ajouté qu'il était encore trop tôt pour mesurer exactement l'impact sur l'emploi des diplômés de cette remise à niveau. Ils n'ont pas caché non plus que, pour mener à bien leur série d'enseignements, il est fait appel à des enseignants du secondaire<sup>61</sup>.

C'est parce que le travail de mise à niveau que nous venons de décrire est effectué que l'on peut parallèlement amener les étudiants à développer un « projet professionnel étudiant ». Il s'agit :

- de les aider « à définir et/ou préciser un projet en termes d'activité professionnelle »
- de les « amener à confronter ce projet aux réalités du monde du travail »
- de les amener « à développer une attitude critique vis-à-vis des informations recueillies »
- de leur donner « des méthodes de travail (celles de la recherche scientifique) directement transposables à d'autres situations (stages, emplois...)

Les étudiants participent à une conférence métiers dès le 1<sup>er</sup> semestre de la 1<sup>ère</sup> année ; au deuxième semestre, ils élaborent un projet professionnel personnalisé, en particulier grâce aux contacts qu'ils ont établis avec des professionnels. En troisième année, un stage de 4 semaines est obligatoire ; une « matinée des métiers de l'histoire et de la géographie » est proposée, ainsi que des ateliers de travail sur la rédaction de lettres de motivation, de CV, et des simulations d'entretiens d'embauche.

L'expérience de Cergy-Pontoise montre que des outils développés pour les étudiants les plus faibles ne sont pas totalement séparés de pratiques d'aide à l'insertion professionnelle qui concernent tous les étudiants. Les questionnaires remplis par les étudiants qui ont bénéficié de la remise à niveau et/ou du « PPE » (Projet Professionnel de l'Etudiant) donnent une majorité d'étudiants satisfaits de ce qu'on leur propose dans le cadre de ces formations

<sup>60</sup> Document *powerpoint* fourni au CDHSS par Monsieur François Pernot, Maître de conférences à l'université de Cergy-Pontoise.

<sup>61</sup> Entretien du 4.11.2009

complémentaires<sup>62</sup>. Non seulement cela plaide pour le type d'engagement des enseignants qui ont développé cette initiative mais cela révèle aussi que *l'aide à l'insertion professionnelle est le lieu pédagogique, en licence, où les inégalités de la connaissance commencent à être surmontées*.

Autre enseignement très important à tirer de l'expérience de Cergy-Pontoise : il nous semble essentiel que des universitaires s'engagent à fond dans un tel travail d'insertion et y consacrent du temps. Mais cela implique deux choses : d'une part que cet engagement soit reconnu par l'institution et considéré comme un élément valorisant de leur carrière ; d'autre part que ces enseignants-chercheurs puissent disposer d'un temps suffisant pour mener leurs travaux de recherche. Cela peut passer par des décharges de cours ou par des congés sabbatiques. Le travail à l'orientation et l'insertion des étudiants ne pourra porter ses fruits que si tous s'y sentent impliqués et si cette mission est articulée aux deux autres, traditionnelles, de l'université : la formation et la recherche. Le rapport *De l'Université à l'emploi* attirait déjà fortement l'attention sur ce point.

**Des évolutions de carrière possibles pour les enseignants qui décident de consacrer du temps à la professionnalisation** (*De l'Université à l'emploi*, p. 69)

« Plusieurs auditions, notamment de la part d'organisations d'étudiants et de syndicats d'enseignants, ont pointé du doigt le fait que les enseignants qui décident consacrent du temps à la professionnalisation, au suivi de l'étudiant et de son encadrement n'ont aucun retour de la part de l'institution en ce qui concerne leur évolution de carrière et ne sont pas du tout valorisés par le système universitaire. Si l'on veut que plus d'enseignants s'investissent dans cette voie, il est nécessaire de reconnaître explicitement leur travail ».

L'expérience de Cergy-Pontoise n'est pas un exemple isolé. Pour commencer à illustrer la diversité des pratiques en même temps que l'état d'avancement de certaines universités, nous avons reçu le président de l'université de Rennes 2, Marc Gontard<sup>63</sup>.

---

<sup>62</sup> Voir note 45.

<sup>63</sup> Entretien du CDHSS avec Marc Gontard, 1.12.2009

### La formation à la mise en valeur des compétences : l'exemple de Rennes II

En commençant sa présentation, le président de l'université s'est rangé du côté de ceux pour qui l'université est le lieu de l'acquisition de compétences. Les licences rénovées progressivement mises en place à Rennes II par Marc Gontard et son équipe – le processus est en cours – répondent au souci d'un équilibre entre transmission des savoirs et acquisition des compétences : elles associent des enseignements fondamentaux, disciplinaires, à une découverte des champs professionnels: métiers de l'administration et de l'organisation; de la culture et de la création artistique; de l'enseignement et de la formation; de l'information et de la communication; des secteurs de la santé et du social. Il est demandé aux enseignants des différentes disciplines d'accompagner eux-mêmes le processus en proposant, à côté de la transmission des savoirs, des enseignements où l'on dégage les compétences qui peuvent être spécifiquement tirées des disciplines. Le développement de ces enseignements se fait en concertation avec les employeurs de la région. Les stages sont systématiquement encouragés. L'université dispose d'un Bureau de l'Insertion Professionnelle déjà bien installé, performant<sup>64</sup> - et prospectif puisqu'il accueille un Observatoire Général des Enseignements Supérieurs en Bretagne, qui sera certainement un outil essentiel du PRES des universités bretonnes et où l'on développe déjà des études systématiques sur le développement professionnel des étudiants de master<sup>65</sup>.

Les expériences pratiquées à Cergy-Pontoise et à Rennes II témoignent d'une évolution à la fois nécessaire et très positive : les étudiants n'apprennent plus à connaître la vie professionnelle uniquement par le biais d'un emploi à temps partiel – souvent un « petit boulot » - aidant à financer les études – une expérience souvent vécue comme celle d'un antagonisme entre le temps du savoir et celui du gagne-pain<sup>66</sup>. Ils apprennent à développer une réflexion sur leur future vie professionnelle intégrée à leur formation et ne seront plus, à terme, désavantagés par rapport aux élèves des écoles ou aux étudiants des IEP qui bénéficient depuis longtemps de journées d'information, d'organisation de contacts avec les anciens étudiants qui viennent parler de leur activité professionnelle et de leur carrière, de la création de sites informatiques permettant ces contacts et offrant de nombreuses informations<sup>67</sup>. Par le biais des stages, ils seront à l'avenir en mesure de compenser la principale faiblesse des *curricula vitae* d'étudiants issus de filières universitaires : l'absence d'expérience de la vie professionnelle.

<sup>64</sup> Voir par exemple la brochure *Rennes 2. Insertion professionnelle des jeunes diplômés*. « A la recherche de son premier emploi ». SUIO

<sup>65</sup> Voir la série des cahiers de l'ORESB (Observatoire Régional des Enseignements Supérieurs en Bretagne), *Masters... Que sont-ils devenus?*

<sup>66</sup> Cette problématique est bien exposée dans l'Enquête « Découverte » réalisée à la rentrée 2009 par l'Observatoire de la Vie étudiante à l'Université de Provence auprès des étudiants de L1 en LSH.

<sup>67</sup> Informations fournies au rapporteur par Sylvie Dagorgne, Rennes II ; par Sophie Zecchini, Université de Franche Comté.

### 3. Pour une approche globale de l'insertion professionnelle des diplômés de SHS : Licence Master, Doctorat

#### a. Le Master profite du travail en faveur de l'insertion effectué en Licence

Même s'il s'agit d'un public étudiant plus restreint, la problématique du master doit être envisagée dans la continuité de celle de la licence.

Tableau 8 : Taux de chômage des diplômés de master au bout de trois ans

(Source : CEREQ<sup>68</sup>)

Disciplines	taux de chômage
Lettres, Langues, Arts	7
Histoire Géo	9
Psychologie	8
Autres Sciences humaines	8
<b>Master pro LSH</b>	<b>8</b>
<b>Master pro en général</b>	<b>7</b>
<b>Master recherche LSH</b>	<b>14</b>
<b>Master recherche en général</b>	<b>9</b>

Les résultats du master viennent compléter utilement nos analyses car les chiffres de la licence pouvaient être embellis par les poursuites d'étude. Mais ce tableau nous permet de constater que *les filières des humanités et des sciences sociales ne mènent pas, contrairement à leur réputation, à l'absence de débouchés*. Ceux qui réussissent dans les formations de licence puis de master dispensées ont de bonnes chances de trouver un emploi. On remarque

<sup>68</sup> CEREQ. *Les diplômés de master lettres et sciences humaines en 2004. Que sont-ils devenus en 2007?* J. Calmand, D. Epiphane et P. Hallier. Voir note 27

cependant que l'insertion professionnelle est meilleure à partir des masters professionnels que des masters recherche ; et que le taux de chômage des diplômés de master recherche « lettres et sciences humaines » est supérieur de cinq points à celui des masters recherche en général. Si l'on se rappelle les chiffres du tableau n°1 en tête de ce chapitre, on remarque en effet que l'insertion professionnelle au niveau du master se fait mieux à partir du droit, des sciences politiques ou des sciences économiques alors qu'un certain nombre d'étudiants de masters de lettres continuent vers le doctorat, nous y reviendrons. L'inscription en doctorat sert parfois, en lettres et sciences humaines, à camoufler l'absence de débouchés professionnels.

Il se confirme d'autre part que les masters de lettres et sciences humaines ne conduisent pas automatiquement à l'enseignement: choisissent ce métier 37% des masters recherche et seulement 8% des masters pro. Pour ces derniers, 40 % des diplômés de la génération 2004 a trouvé un emploi dans une entreprise (17% professions intermédiaires administratives et commerciales; 13% cadres administratifs et commerciaux; 10% ingénieurs et cadres techniques) et 15% exercent une profession libérale. En revanche, c'est pour les masters recherche qu'un effort est à faire (les emplois dans l'entreprise y sont en moyenne moins qualifiés)<sup>69</sup>. *Comme pour la licence, on soulignera l'importance des débouchés dans le secteur public et l'on ajoutera en même temps que la multiplication des emplois ne sera possible que si l'on intensifie l'effort de rapprochement, déjà réel, entre universités et entreprises.*

Si les entreprises sont désireuses, aujourd'hui, d'embaucher des profils plus « diversifiés », les étudiants de master issus des filières universitaires de SHS ont encore trop souvent, aux yeux des employeurs qui les mettent en concurrence avec des diplômés d'école de commerce, l'inconvénient de ne pas avoir eu d'expérience professionnelle suffisamment développée avant d'entrer sur le marché du travail. D'autre part, ils n'ont, semble-t-il, pas été suffisamment habitués à mettre en valeur les compétences qu'ils sauront transposer ; ce point vaut d'ailleurs pour les étudiants de licence et même pour les doctorants. *On voit donc l'intérêt d'une approche globale (L/M/D) des questions que pose le recrutement des étudiants issus de filières universitaires d'humanités et de sciences sociales : à partir du moment où l'initiation à la vie professionnelle (en particulier par les stages) est systématiquement encouragée en licence SHS dans le cadre du « plan licence » (stage obligatoire en L3) l'employabilité des*

---

<sup>69</sup> Source : Enquête master du CEREQ. Voir n.27.

diplômés d'un master en sciences humaines ou sociales en sera augmentée d'autant.

En effet, il faut bien comprendre que la France est encore au milieu du gué. Ce n'est pas parce que les dirigeants d'une entreprise plaident pour la diversification des recrutements – et donc une part plus importante faite à l'embauche de diplômés de l'université en sciences humaines et sociales - que celle-ci devient du jour au lendemain une réalité<sup>70</sup>. Les mentalités évoluent très positivement, à la fois du côté des universités et de celui des entreprises, dans le sens que préconisait le rapport *De l'Université à l'emploi*. Mais, de même que certains universitaires se demandent encore si l'insertion et l'orientation font vraiment partie des missions d'une université, certains cadres d'entreprise choisissent encore, malgré les éventuels encouragements au changement venus de leur DRH, la solution facile (ou sécurisante en temps de crise) du recrutement à partir de filières éprouvées (comme les écoles, qu'ils connaissent mieux). On ajoutera, à leur décharge, que les filières universitaires sont encore largement impénétrables à l'observateur extérieur. Quand bien même les entreprises veulent faire un effort de recrutement, elles ont le plus grand mal à déchiffrer les filières universitaires et les types de formation qu'on y dispense<sup>71</sup>.

**Un exemple d'insertion à partir des SHS qui suscite une controverse:  
le Master 2 professionnel « Cinéma, Télévision et Nouveaux Médias » de Paris I**

Ce Master, très apprécié des professionnels – il est 5<sup>e</sup> au classement SMBG 2010 des meilleurs Masters, MS et MBA - a ouvert ses portes en 2006. Il accueille chaque année une promotion d'une vingtaine d'étudiants recrutés à partir de toutes les filières de SHS. En 2007, dès l'ouverture, les responsables de la formation ont reçu 50 demandes d'admission ; en 2008 220, en 2009 300 et en 2010, 250. C'est un bon exemple de la capacité d'attraction qu'a une formation professionnalisante d'attirer de nouveaux étudiants à l'université : chaque année, la majorité des 20 à 25 étudiants qui sont admis à suivre le master s'inscrit pour la première fois à Paris I – creuset de la formation aux métiers des médias puisqu'on y trouve un autre master2 (« Innovation, communication, culture »), plus anciennement établi (et classé lui aussi dans les 10 premiers du classement SMBG 2010 des Meilleurs Masters), chez les juristes, qui forment aussi aux métiers de l'audiovisuel et du numérique. Les deux masters ont vocation à attirer ce qu'on appelle aux Etats-Unis la « creative class », une notion qui va bien au-delà des professions artistiques et couvre l'ensemble du développement des industries créatives populaires, ouvertes aux médias et à Internet. Il s'agit d'un enjeu majeur pour l'emploi des jeunes : aux Etats-Unis, 38 millions de personnes composent la « creative class ».<sup>72</sup>

Les enseignements du Master 2 « Cinéma, Télévision... » sont dispensés à la fois par des universitaires et par

<sup>70</sup> Franck Riboud, intervention durant les travaux du CDHSS, 4.11.2009

<sup>71</sup> Entretien avec Madame Alexandra Jolivet (Danone) ; avec Monsieur Philippe Louvet (L'Oréal)

<sup>72</sup> Frédéric Martel, « L'émergence de la classe créative », in : *La Tribune*, 14 avril 2010.

des professionnels des métiers de l'audiovisuel. Outre les cours, chaque mois ont lieu deux rencontres avec des professionnels sur des thématiques ou autour d'entreprises. Des tuteurs professionnels suivent tout au long de l'année les étudiants et les aident dans leur orientation. L'Apprentissage Par Projet permet aux étudiants de disposer d'un budget, qu'ils doivent apprendre à gérer pour la réalisation d'un produit audiovisuel, lequel est présenté, en fin de formation, à un jury de professionnels. Après seulement quatre ans d'existence, 54% des étudiants, toutes promotions confondues, ont trouvé un CDI, 19% ont un CDD, 13% ont créé leur entreprise. Pour les promotions 2007 et 2008, le taux de CDI s'élève à 71%. La production audiovisuelle et les chaînes de télévision représentent 55,4% des débouchés ; le cinéma 20,6% ; les groupes médias, les opérateurs de téléphonie mobile, le web, 16%. 8% des diplômés vont vers d'autres secteurs.

Symbole des mutations en cours de l'université, le Master 2 « Cinéma, Télévision... » est aussi au cœur d'une controverse interne à l'université Paris 1, l'intervention des professionnels du secteur apparaissant trop importante aux tenants d'une conception plus traditionnelle des missions de l'université. Les conseils de l'université avaient souhaité la fermeture du Master « Cinéma, Télévision... » ou bien la fusion avec « Innovation, Communication, Culture ». Pourtant, au vu des bons taux d'insertion professionnelle de « Cinéma, Télévision... », le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche a souhaité reconduire son habilitation pour deux ans mais au moment où nous terminons ce rapport, début septembre 2010, il n'est pas sûr que les conseils de l'université acceptent sans modification la décision du Ministère. On parle du transfert du master « Cinéma, Télévision... » au sein d'un autre établissement du PRES HESAM en constitution. Mise en valeur des capacités d'insertion professionnelle, tâtonnements pour stabiliser les rapports entre l'autorité de tutelle et l'université devenant autonome, possibilité de résoudre définitivement la crise grâce au PRES dans lequel Paris 1 est en train de s'insérer : cette controverse est comme un laboratoire de la réforme de l'université<sup>73</sup>.

L'enjeu d'une intégration professionnelle réussie au niveau du master est de taille car les étudiants de master n'intéressent pas seulement, comme les étudiants de licence, les bassins d'emploi jouxtant géographiquement les universités mais toutes les entreprises jusqu'aux plus grandes. Dans les grandes entreprises en particulier, c'est au niveau du master 2 que seront recrutés des diplômés en sciences humaines et sociales susceptibles d'accéder, à moyenne échéance, à des postes de direction. Un cercle vertueux du recrutement d'étudiants SHS serait alors enclenché, comme en témoignent les expériences pionnières que sont l'Opération Phénix et Elsa<sup>74</sup>.

<sup>73</sup> [www.smbg.fr](http://www.smbg.fr) pour les données sur la formation et les débouchés professionnels; pour la controverse : [www.simoneharari.fr](http://www.simoneharari.fr); « A l'université Paris I, les juristes font la loi », in : *Libération*, 26.1.2010 ; « Université : oppositions à la suppression d'un master Cinéma TV nouveaux médias », in : *Satellifax*, 15 .3.2010 ;

<sup>74</sup> Nous attirons ici l'attention sur des efforts spécifiquement consacrés aux sciences humaines et sociales. Il ne faut pas oublier, par ailleurs, les associations qui travaillent à favoriser l'emploi des jeunes diplômés en général : l'AFIJ, Association pour Favoriser l'Insertion professionnelle des Jeunes diplômés ([www.afij.org](http://www.afij.org)) ou la MANU ([www.la-manu.fr](http://www.la-manu.fr)).



### Deux expériences de recrutement d'étudiants de master 2 issus des filières d'humanités et de sciences sociales

- L'opération Phénix<sup>75</sup>. Mise en place sous l'impulsion de PriceWaterHouseCoopers en France, il s'agit d'acclimater dans notre pays une idée banale en Grande-Bretagne : une bonne formation en grec ou en sociologie peut être une excellente porte d'entrée dans la vie professionnelle. Les étudiants de master 2 visés par l'Opération sont recrutés en CDI immédiatement après l'obtention de leur diplôme, ils suivent une formation commune à tous les recrutés Phénix.
- Elsa est un projet animé par le CNAM et Sciences Po. Au cadre proposé par Phénix, les promoteurs d'Elsa préfèrent le « sur-mesure »<sup>76</sup> pour les étudiants, eux aussi diplômés de master 2.

On soulignera à la fois la réussite de ces opérations<sup>77</sup> mais aussi le nombre relativement faible de recrutements qu'ils ont permis : 90 en trois ans pour Phénix ; une cinquantaine en deux ans et demi pour Elsa. De l'avis même de leurs animateurs respectifs (Bernard Deforge pour Phénix, Vincent Merle pour Elsa) , ces projets devront passer à la vitesse supérieure ou connaîtront un déclin, ce qui serait un paradoxe dans le climat actuel de rapprochement entre universités et entreprises.

La question qui apparaît est non seulement celle du changement d'échelle mais aussi de l'adaptation au contexte local. C'est la raison pour laquelle l'Opération Phénix a évolué récemment, hors d'Ile de France, vers un processus de labellisation des initiatives réussies de professionnalisation sur l'ensemble du territoire national. Un Comité Phénix, où siègent des personnalités qualifiées et un représentant du MESR, examinera, une ou plusieurs fois par an des initiatives universités/entreprises candidates à la labellisation<sup>78</sup>.

De notre point de vue, *il serait illusoire de vouloir créer une procédure uniforme de rapprochement entre les filières universitaires de sciences humaines et sociales et les entreprises sur l'ensemble du territoire. Les universités sauront au mieux dans quel environnement se déploie leur effort d'insertion ; c'est dans la logique de l'autonomie nouvelle dont elles disposent désormais ; leurs Bureaux d'Aide à l'Insertion Professionnelle pourront travailler au plus près du terrain. Si l'on regarde du côté des entreprises, on verra rapidement que Phénix reste largement un projet implanté en Ile de France – qui est copié à Lyon et à Poitiers. Elsa dispose aussi d'un réseau à la fois dense et géographiquement limité. Telle entreprise hésite à s'engager dans Phénix parce qu'elle trouve la procédure trop rigide<sup>79</sup>. Telle autre privilégie le travail étroit avec une ou deux universités au maximum<sup>80</sup>. Certaines universités auront intérêt, de par la prédominance des masters-recherche dans leur offre de*

<sup>75</sup> [www.operationphenix.fr](http://www.operationphenix.fr);

<sup>76</sup> Entretien du rapporteur avec Monsieur Vincent Merle ; [www.mcva.cnam.fr](http://www.mcva.cnam.fr)

<sup>77</sup> Entretiens du rapporteur avec des recrutés Phénix

<sup>78</sup> [www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid52132/labellisation-des-initiatives-universites-entreprises-en-s.h.s.html](http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid52132/labellisation-des-initiatives-universites-entreprises-en-s.h.s.html)

<sup>79</sup> Voir papier Alexandra Jolivet/Danone pour le CDHSS (distribué le 23.9.2009)

<sup>80</sup> Entretien du rapporteur avec Monsieur Philippe Louvet (L'Oréal)

formation, à coopérer avec de grandes entreprises qui cherchent à recruter des généralistes ; d'autres auront développé des licences et des masters pros parce qu'elles visent le recrutement de leurs étudiants par les PME du bassin d'emploi environnant.

La question de l'insertion des étudiants de master permet en outre de faire émerger une dernière constatation : *il se produit aujourd'hui une convergence réjouissante entre le souci de culture générale qui continue à animer les filières des sciences humaines et la préoccupation des entreprises de disposer d'esprits formés à cette culture générale.* Contrairement à la crainte souvent exprimée ces dernières années, les filières universitaires d'humanités et les sciences sociales ne sont pas en train de vendre leur âme à partir du moment où l'on s'y préoccupe d'employabilité, en particulier par le secteur privé. Leurs enseignants, en restant fidèles à la transmission des savoirs tout en aidant leurs étudiants à mettre en valeur précocement leur savoir-faire, pourront concilier au mieux l'héritage des humanités et les attentes de la société.

Pousser cette constatation jusqu'au bout, c'est faire de la formation à la recherche – dès le master - l'une des principales voies d'accès à un haut niveau professionnel. Le développement de capacités de synthèse et d'analyse, l'autonomie, la capacité d'adaptation à des questions nouvelles, l'attention au "facteur humain", le sens critique, la compréhension de repères culturels différents, la capacité à traduire – au propre comme au figuré: toutes ces qualités, déjà repérées au niveau de la licence mais que seule la recherche peut aider à développer à leur terme, seront décisives dans un monde où il est impossible pour une entreprise de connaître à l'avance ce que seront, en son sein, les métiers, les pratiques et les modes d'organisation de demain.

L'importance qu'il s'agit de donner à la réalité de la recherche comme préparation éminente à la vie professionnelle apparaît pleinement lorsque l'on se tourne vers la question de l'insertion professionnelle des docteurs.

## **b. Doctorat et insertion professionnelle**

Nous avons déjà abordé la question du doctorat dans notre premier rapport d'étape. Nous

avons reçu à ce propos, le 12 avril 2010, des représentants de la Confédération des Jeunes Chercheurs, lesquels nous ont remis un document dont nous citons ici en encadré quelques extraits. Le document complet est consultable sur le site de la CJC<sup>81</sup>. D'autre part, ce rapport était déjà soumis à la dernière relecture de l'ensemble du Conseil lorsqu'est paru une étude soulignant le retard relatif de la France en termes d'insertion professionnelle des docteurs – qui vient conforter nos analyses<sup>82</sup>.

La mise en valeur des compétences transposables que développe le chercheur incite, évidemment, à plaider pour que le doctorat soit toujours plus considéré comme *une première expérience professionnelle* mais aussi comme une voie d'accès à une diversité de métiers. Il s'agit d'une revendication déjà ancienne, portée par exemple par la Confédération des Jeunes Chercheurs. et l'Association Bernard Grégory<sup>83</sup> et le nouveau contrat doctoral devrait faciliter une telle évolution. Elle est absolument nécessaire : "la France forme 10 000 docteurs par an, et, trois ans après la thèse, un tiers d'entre eux seulement sont intégrés au système de recherche et d'enseignement publics"<sup>84</sup>.

Le rapport FutuRIS de 2005, d'où est tiré ce chiffre, cite aussi des statistiques sur le devenir des docteurs à six mois: dans les humanités, 12% sont ATER, 32% sont enseignants-chercheurs, 4% sont dans un organisme, 22% dans l'enseignement secondaire, 10% dans l'administration et 7% en entreprise. En sciences sociales, on a certes 18% en entreprise et 5% seulement dans l'enseignement secondaire mais 14% d'ATER, 28% d'enseignants-chercheurs et 6% de chercheurs en organismes. Dix huit mois après l'obtention du titre de docteurs, on a un renforcement des tendances. En moyenne, le nombre de docteurs embauchés en entreprise passe de 21 à 25%, toutes disciplines confondues. Or, sur cette période, l'augmentation n'est que de 2% pour les Humanités et la régression de 1% pour les Sciences Sociales. Le taux de chômage des docteurs était en 2004, trois ans après l'obtention du grade, de 16,7% en lettres et sciences humaines (pour une moyenne nationale de 10,9%).

---

<sup>81</sup> [www.cjc.jeunes-chercheurs.org](http://www.cjc.jeunes-chercheurs.org)

<sup>82</sup> Centre d'analyse stratégique, « Les difficultés d'insertion professionnelle des docteurs : les raisons d'une exception française »

<sup>83</sup> [www.abg.asso.fr](http://www.abg.asso.fr) La CJC a proposé au CDHSS de constituer un groupe de travail spécifiquement consacré au doctorat en sciences humaines et sociales. Les résultats nous en seront présentés en mars 2010.

<sup>84</sup> « Propositions pour favoriser l'emploi des docteurs ». Résultats du groupe de travail FutuRIS, Juin 2005. Président du Groupe : Jean-Claude Lehmann (Directeur de la Recherche ( Saint-Gobain ) ; Rapporteurs : Daniel Fixari/Frédérique Pallez (Professeurs – Ecole des Mines de Paris). Le nombre annuel de docteurs est en légère augmentation : 11 000 en 2007

**Les obstacles rencontrés par les doctorants en SHS:**

- De mauvaises conditions de rémunération<sup>85</sup>
- un très fort déficit d'image pour les entreprises par rapport aux élèves des grandes écoles
- bien souvent une absence de formations transversales
- l'absence de structuration en équipes
- des contacts irréguliers avec leur encadrement, qui est pourtant le nœud de l'accès aux informations scientifiques et administratives.

(Source : Document CJC pour entretien avec CDHSS)

Ce qui caractérise le doctorat en sciences humaines et sociales, c'est le taux d'abandon avant terme<sup>86</sup> :

	Répartition par discipline des doctorants inscrits (2008-2009)	Répartition par disciplines des doctorats délivrés (2006-2007)
Lettres, langues, sciences humaines,	36%	25%
Droit, économie, AES,	20%	13%
Sciences, Staps	42%	58%
Santé	2%	3%

Quelques membres de notre Conseil ont jugé bon de poser la question des critères de sélection pour l'inscription en doctorat en sciences humaines et sciences sociales. Sont-ils actuellement suffisamment stricts ?<sup>87</sup> On peut en effet se demander si le nombre des doctorants dans nos disciplines est bien régulé au vu du différentiel entre le nombre des thésards et les emplois offerts dans la recherche publique ou privée. Faut-il inscrire des étudiants dont le financement de thèses n'est pas assuré, soit par une allocation ou un soutien réel, soit par un emploi salarié ? L'âge de sortie du docteur en sciences humaines et sociales sur le marché du travail est environ de trente ans (Bac plus 10 ou 12) alors que les diplômés des écoles sortent à 23-25 ans. Ce peut être dramatique pour certains étudiants, qui risqueront de devenir des intellectuels précaires. C'est aussi très onéreux pour la société qui paie des formations

<sup>85</sup> On se reportera au pp.44-59 du *Rapport final/Questionnaire sur la précarité*.

<sup>86</sup> Source DGRI/DGESIP

<sup>87</sup> Il faut l'accord d'un directeur de thèse et d'un directeur d'équipe d'accueil pour l'inscription en doctorat.

longues, pour des gens qui cotiseront peu, ce qui est mauvais pour les caisses de retraite et de protection sociale, et pour les individus eux-mêmes. Par ailleurs, et c'est important, *une réduction du nombre de doctorants par directeur de thèse permettrait de consacrer plus de temps à chacun d'entre eux, de les rapprocher de leurs directeurs de travaux, permettant par exemple de véritables collaborations en vue de publications.* La recherche s'apprend largement par un apprentissage au contact de chercheurs confirmés. Mais ce contact est difficile si les doctorants sont trop nombreux. Dans le rapport qu'elle nous a rendu, la Confédération des Jeunes Chercheurs souligne la triple nécessité, de son point de vue, de respecter la Charte des Thèses, de considérer le doctorant comme un jeune professionnel (et non comme un « vieil étudiant ») et de renforcer la coopération au sein des écoles doctorales.

Faut-il, au risque de prôner une logique malthusienne, s'arrêter au constat d'une sélection insuffisante lors de l'inscription en doctorat et d'un trop faible nombre de doctorats financés en SHS ? La CJC, lors de sa rencontre avec le CDHSS, a souligné les risques d'une telle réflexion, qui reviendrait à figer la situation et à considérer comme immuable l'asymétrie des financements entre doctorants SHS et doctorants des autres sciences.

#### **Statut et rémunération des doctorants**

- Dans les filières de SHS, la rémunération directe ne dépasse pas 30% des doctorants alors qu'elle s'applique à 94% des doctorants en sciences de la terre et de l'univers et à 87% des doctorants en chimie.
- Un point qui concerne particulièrement les disciplines sous-dotées est l'octroi de vacances comme moyen détourné de financer des recherches tout en rémunérant l'enseignement à moindre coût
- Le statut d'ATER qui est utilisé pour le financement de nombre de jeunes chercheurs n'est plus attractif ni en termes de rémunération ni en termes de charge d'enseignement excessive associée.
- Il faut améliorer les procédures d'accueil des jeunes chercheurs étrangers.
- Il est indispensable d'améliorer la représentation des jeunes chercheurs dans les conseils des universités

(Source : Document CJC pour entretien avec CDHSS)

Cependant le constat d'une sélection souvent insuffisante lors de l'inscription n'empêche pas de placer la réflexion sur l'insertion professionnelle des docteurs dans le prolongement des

questions déjà posées concernant la Licence et le Master<sup>88</sup>. Même si l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire réussissent à absorber, au milieu de la décennie, un peu plus de la moitié des docteurs dans nos matières, il faut remarquer ici une anomalie française : le doctorat n'est pas un élément de valorisation d'un CV pour la vie professionnelle comme il peut l'être dans d'autres pays européens. Or il s'agit d'un diplôme lisible à l'échelle internationale et son excellence ne peut être mise en doute. Par ailleurs, la France produit moins de docteurs que les autres grandes nations scientifiques. Pour remédier à cette situation, un certain nombre d'initiatives ont été prises, depuis plusieurs années, dans les écoles doctorales, pour apprendre aux doctorants à mettre en valeur leurs compétences.

C'est en gros le même type d'approche que pour la licence et le master qui est pratiqué : on met en valeur l'autonomie, les capacités d'initiative, de synthèse et d'analyse, des chercheurs, leur "capacité d'inventer des méthodes nouvelles pour résoudre plus efficacement des problèmes anciens". On y ajoutera, par rapport aux niveaux antérieurs, celle de mobiliser des réseaux; d'être capable d'anticiper ; et aussi de pouvoir traduire des savoirs théoriques en savoirs opérationnels<sup>89</sup>.

#### **Lisibilité de la dimension professionnelle du doctorat**

« Il est important de s'engager rapidement vers une meilleure lisibilité de la dimension professionnelle du doctorat : à la fois pour les jeunes chercheurs eux-mêmes et pour le monde socio-économique. Un des premiers pas dans cette direction consiste à développer l'affichage des recrutements et des possibilités de financement des démarches scientifiques des chercheurs (...). Cela contribuera au nécessaire renforcement de la lisibilité des fonctionnements de la recherche publique pour les acteurs économiques du secteur privé qui auront moins de peine à reconnaître les compétences de ces jeunes chercheurs professionnels s'ils comprennent les démarches de recrutement, de gestion des ressources humaines et la part d'élaboration des projets qu'implique une recherche doctorale ».

(Source : *Document CJC pour entretien avec CDHSS*)

Encore faut-il que les doctorants aient pris l'habitude de réfléchir, dès le début de leur doctorat en termes de projet professionnel. En sciences humaines et en sciences sociales, un premier obstacle tient certainement à ce que la majorité des doctorats ne sont pas financés. Par

<sup>88</sup> Jean-Marc Schlenker, « Les richesses mal exploitées du doctorat », in : *La Tribune*, 29.6.2010

<sup>89</sup> Rapport FutuRIS. Entretien du rapporteur avec des responsables universitaires de l'insertion des docteurs : Sophie Zecchini (Besançon) ; Véronique Prudhomme (Lyon) ; Véronique Christophe (Lille) ; voir aussi Bruno Carrias, *Recrutez des docteurs pour booster votre entreprise* (Association Bernard Grégory et Editions Eyrolles).

ailleurs joue encore plus qu'aux niveaux antérieurs l'idée qu'un poste d'enseignant – et même d'enseignant-chercheur – est au bout de la route. Enfin, les entreprises s'intéressent peu aux docteurs de SHS, pour des raisons que nous éluciderons un peu plus loin. Tout cela nécessite une mobilisation des individus selon des réflexes inhabituels : « La problématique de l'insertion professionnelle des doctorants moniteurs doit se penser en termes de transition et non d'insertion. En effet, le doctorant moniteur se trouve déjà dans une situation d'activité professionnelle : il prépare sa thèse dans le cadre d'une organisation, il fait partie d'une équipe (laboratoire) et travaille sous une direction (directeur de thèse). Il s'est engagé dans la réalisation d'objectifs (sa recherche) ; il mobilise des compétences anciennement acquises et en développe de nouvelles pour répondre à ses différentes tâches. Il perçoit une rémunération pour son travail de recherche et d'enseignement. Elaborer son projet professionnel d'après-thèse va consister à envisager le passage d'une situation professionnelle qui prend fin avec la soutenance à une autre, que celle-ci soit dans le secteur public ou privé » écrit Anne Décoyet, docteur en sciences humaines qui, après un séjour aux Etats-Unis, a développé une structure de conseil qui s'occupe entre autres de sessions professionnalisantes pour les docteurs<sup>90</sup>.

« Les compétences spécifiques des jeunes chercheurs dépendent en réalité beaucoup plus de l'apprentissage méthodologique de la recherche que de l'objet même de la recherche »<sup>91</sup>. Aujourd'hui, au cours des années de doctorat, dans un certain nombre d'écoles doctorales, de nombreuses occasions sont fournies de réfléchir individuellement et en groupe à l'avenir professionnel. En sciences humaines et sociales, dans des disciplines où l'on connaît peu le laboratoire, se retrouver régulièrement sur des questions professionnelles peut permettre de faire équipe<sup>92</sup>.

#### **Vers une amélioration des dispositifs d'encadrement**

« Le doctorant est mieux encadré s'il peut bénéficier des expériences de diverses personnes, d'où l'importance de son intégration à une équipe de recherche. L'ensemble de l'équipe de recherche joue un rôle de référent et de conseiller à la fois sur les questions scientifiques et celles ayant trait à la vie académique, facilitant ainsi l'insertion du nouveau doctorant dans la communauté scientifique »

(Source : *Document CJC pour entretien avec CDHSS*)

<sup>90</sup> <http://www710.univ-lyon1.fr/~cies2007/> (rubrique actes du colloque, puis p. 26)

<sup>91</sup> Rapport FutuRIS

<sup>92</sup> Entretien avec Véronique Christophe

Traitement de l'information, communication, environnement, développement durable, ressources humaines, tous les connaisseurs de la question de l'insertion professionnelle des docteurs en sciences humaines et sociales sont d'accord pour recenser un certain nombre de domaines où ils peuvent intéresser aussi bien la haute fonction publique<sup>93</sup> que l'entreprise<sup>94</sup>.

**L'Association nationale de valorisation interdisciplinaire des sciences humaines et sociales auprès des entreprises (ANVIE)**

Créée en 1991 par de nombreuses grandes entreprises et grandes institutions de recherche (CNRS, MSH, EHESS...), c'est une institution désormais bien établie. L'Anvie, est un organisme de médiation dont la vocation est de promouvoir les sciences humaines et sociales comme une ressource stratégique de l'entreprise, pour mieux en comprendre les enjeux humains comme les évolutions de société. La plupart des grands groupes français sont adhérents à l'Anvie, actuellement présidée par Jean-Paul Bailly, par ailleurs président de La Poste. Sur proposition d'un comité de sélection composé de plusieurs membres du conseil d'administration, le président Bailly a nommé Antoine Rebiscoul directeur délégué de l'Anvie. Il s'agit d'une association auto-financée grâce aux cotisations de ses adhérents (les grandes entreprises). Le nouveau délégué souhaite « dépoussiérer » l'image de l'ANVIE en faire un lieu de médiation (entreprises/ sciences humaines, remontée des offres d'emploi de la part des entreprises) mais aussi une plate-forme de valorisation des travaux des SHS en direction des entreprises. Il pense qu'il y aurait une demande implicite des entreprises et qu'il s'agit de donner plus de lisibilité aux recherches des SHS. L'ANVIE organise des séminaires destinés aux entreprises (ex : industrie du low cost, nouvelles technologies, innovation, économie verte). [www.anvie.fr](http://www.anvie.fr)

Cependant, le groupe de travail de FutuRIS nous semble avoir identifié quelque chose de fondamental, lorsque ses membres font remarquer que, dans la répartition des emplois déjà mentionnés, les humanités et les sciences sociales donnent des cadres (19%) mais non des chercheurs (1%) à l'entreprise. Et les auteurs d'ajouter : "Le véritable problème est sans doute bien davantage celui de la faible capacité d'absorption des ressources scientifiques nationales par les entreprises françaises qu'une production surabondante de chercheurs"<sup>95</sup>. (...) Dans une perspective mondiale, proposer du travail aux jeunes formés aux métiers de la recherche, à la condition qu'ils acceptent de renoncer à ce métier pour devenir des cadres "ordinaires" constitue donc un signal négatif puisqu'il exprime que l'économie française n'a guère besoin d'eux en tant que scientifiques et qu'ils ont perdu leur temps au cours des trois ou quatre ans passés dans la filière doctorale".

Effectivement, on ne peut pas se contenter, lorsqu'on encourage l'insertion professionnelle

<sup>93</sup> On peut imaginer que des postes de catégorie A soient attribués à des docteurs après une procédure de sélection appropriée. Voir ANDES, « Les docteurs dans la haute fonction publique », rapport de mai 2008

<sup>94</sup> Entretien de la présidente du CDHSS avec Antoine Rebiscoul, délégué général de l'ANVIE, le 17/09/2009 -

<sup>95</sup> Si les SHS représentent 60% des doctorants, elles ne bénéficient que de 30% des allocations de recherche. Alors qu'en sciences dures, 40% des doctorants ont une allocation, ce pourcentage tombe à 13% en SHS.



des docteurs issus des filières de sciences humaines et sociales, de poser la question en termes de transferts de compétences, d'encouragement à une meilleure connaissance de la vie professionnelle dès la réalisation du doctorat. A partir du moment où l'on aura mis en place dès les niveaux L et M des « projets professionnels de l'étudiant » et des stages réguliers, on aura enclenché une véritable dynamique d'employabilité qui pourra bénéficier au niveau D autant qu'aux niveaux précédents. Mais l'enjeu spécifique au doctorat est autre.

#### **Renforcer les écoles doctorales**

« La CJC recommande d'attribuer aux écoles doctorales les moyens humains et les compétences nécessaires pour assurer leurs missions, et de les doter de systèmes d'information performants pour assurer correctement la mission de suivi des jeunes chercheurs dès le début de leur doctorat et ce au moins jusqu'à quatre ans après la soutenance, si l'objectif de poursuite de carrière des docteurs est mené à bien »

(Source : Document CJC pour entretien avec CDHSS)

*Si l'on veut que les universités de demain puissent accomplir jusqu'au bout leur mission d'insertion et d'orientation et si l'on veut, surtout, qu'émerge une véritable synergie entre les trois missions de formation, d'insertion et de recherche, il faut encourager le fait que les docteurs des universités de sciences humaines et sociales soient recrutés par les entreprises précisément pour y faire de la recherche et non pas seulement pour devenir des cadres de haut niveau. Si l'expression d' « économie de la connaissance » doit prendre tout son sens, l'emploi par les entreprises de chercheurs en sciences humaines et en sciences sociales est une piste d'avenir à explorer: la recherche en entreprise ne fera plus appel seulement aux sciences de la matière et de la vie mais aussi à nos disciplines pour maîtriser les enjeux du monde actuel. En termes de traitement de l'information, de capacité à anticiper, de gestion de crises, d'optimisation des ressources humaines, de questions environnementales, pour ne prendre que quelques domaines, les entreprises ne pourront plus se permettre d'ignorer les ressources que peuvent leur fournir les chercheurs en sciences de l'homme et de la société.*

Peut-on attendre des recrutements massifs de docteurs SHS comme chercheurs par les entreprises ? Nous avons débattu sur cette question, entre nous et avec la CJC. Les sujets sur lesquels, en effet, les docteurs SHS peuvent intervenir seront des questions aux contours bien délimités, sur lesquelles il faudra inventer des réponses inédites. Elles ne feront pas forcément l'objet d'un recrutement durable mais de sollicitations ponctuelles, éventuellement régulières.

*Il est donc probable que la bonne piste à explorer est celle de l'incitation, pour les jeunes docteurs qui voudront mettre leurs talents de chercheurs au service du secteur privé, à la création d'entreprises de conseil qui offriront leurs services de recherche aux entreprises sur des objectifs ciblés<sup>96</sup>. Mais après tout, n'est-ce pas solliciter au plus haut point les qualités précédemment énumérées, d'autonomie, d'anticipation, de maîtrise de la nouveauté ?*

Dans un deuxième temps, on peut imaginer, cependant, une dynamique vertueuse grâce à laquelle les écoles doctorales intéresseront toujours plus les entreprises à la formation de docteurs en sciences humaines et sociales et les convaincront de financer des projets de recherche au niveau du laboratoire. La réflexion sur le nombre de doctorats SHS risque de rester malthusienne tant qu'on réfléchit en termes de dotations uniquement publiques des écoles doctorales. En revanche, pourquoi ne pas encourager, en sciences humaines et sociales, en même temps que les contrats CIFRE et les Crédits Impôt Recherche, le développement commun à des entreprises et à des équipes de chercheurs de projets de recherche ?<sup>97</sup>

#### **Améliorer les perspectives de carrière**

« La multiplication des perspectives hors du milieu académique doit être considérée à deux niveaux :

- dans le secteur privé, une priorité concerne la reconnaissance du doctorat dans les conventions collectives, sujet sur lequel l'Etat s'était engagé à lancer des discussions au moment de la loi sur la recherche en 2006 (...). Il est également crucial que les universités aient les moyens de mener une véritable politique active de promotion du doctorat, qui fait aujourd'hui cruellement défaut aux docteurs lorsqu'ils se retrouvent en concurrence avec les diplômés des grandes écoles.
- Dans le secteur public, où l'Etat devrait donner l'exemple, seule une très faible proportion de cadres est titulaire d'un doctorat. En se privant de ce moyen de valoriser ses docteurs, et notamment les docteurs en sciences humaines et sociales, la France perd une occasion de montrer la valeur de cette formation aux autres secteurs de son économie ; à l'inverse, des pays comme l'Allemagne et la Grande-Bretagne n'hésitent pas à placer des docteurs à des postes de haute fonction publique ».

<sup>96</sup> Entretien du rapporteur avec Monsieur Michel Pinton, fondateur et vice-président de France Initiative, structure d'aide à la création d'entreprise.

<sup>97</sup> Citons simplement l'exemple de DS International ([www.dsinternational.fr](http://www.dsinternational.fr)) qui développe actuellement un projet d'accompagnement au recrutement fondé sur l'analyse du « langage spontané » en coopération avec des équipes de linguistique des universités de Rouen et de Créteil.

Source : *Document CJC pour audition CDHSS*

## **Recommandations pour favoriser l'insertion professionnelle des diplômés des filières universitaires de sciences humaines et de sciences sociales**

**Au terme de cette deuxième partie de notre rapport, nous faisons un certain nombre de recommandations concernant l'amélioration de l'insertion professionnelle des diplômés des filières de sciences humaines et sociales des universités :**

- 1. L'utilisation de la notion de « professionnalisation » doit être clarifiée. On ne peut se contenter d'une acception étroite, à l'aide de laquelle on voudrait juste encourager l'introduction de contenus professionnels dans les formations. Une acception plus large consiste à réfléchir en termes de débouchés professionnels. Elle incite à être prudent en matière de diplômes « pro » pour ne pas multiplier artificiellement les formations qui ne correspondraient à aucun besoin des employeurs, publics ou privés. Ces derniers connaîtront toujours mieux les formations professionnelles dont ils ont besoin. En revanche, ils auront tendance à rechercher des diplômés excellents dans leur domaine, en particulier formés à l'autonomie que procure la recherche. Une formation avec un noyau disciplinaire d'excellence et une ouverture pluridisciplinaire, débouchant sur un apprentissage de la recherche, est un élément essentiel de la « professionnalisation » des études de sciences humaines et sociales.**
- 2. Tous les débouchés professionnels, ceux du secteur public et ceux du secteur privé doivent être également mis en valeur.**
- 3. Une réflexion approfondie doit être lancée sur l'orientation, prévue par la loi. En sciences humaines et sociales, elle est essentielle au cours des premiers cycles universitaires, vu le nombre d'étudiants qui choisissent ces filières. L'orientation se déroule aussi en amont, avant ou juste après le baccalauréat. Mais il faut aller plus loin et s'interroger sur l'extension ou la création de filières de formation qui pourraient accueillir des étudiants qui ne choisissent les Sciences de l'Homme et de la Société que par défaut. Une telle réflexion devra rassembler des acteurs de l'enseignement secondaire en même temps que de l'enseignement supérieur.**
- 4. L'implication d'un enseignant-chercheur dans l'aide à l'insertion professionnelle des étudiants est désormais valorisée par les textes (décret du 23 avril 2009 ; alignement de la prime de responsabilité pédagogique sur la prime d'excellence**

scientifique). Cela doit devenir la pratique courante dans les filières universitaires de sciences humaines et sociales. Les universités et le CNU doivent plus particulièrement mettre en valeur les efforts entrepris en licence pour une remise à niveau des étudiants.

5. Dans les filières de sciences humaines et sociales, les étudiants doivent pouvoir prendre conscience précocement de la diversité des débouchés qui s'offrent à eux, aussi bien dans le secteur public que dans le secteur privé. La mise en place des observatoires et des bureaux de l'insertion professionnelle dans les universités où sont enseignées les sciences humaines et sociales doit être la plus rapide possible. Le CDHSS souligne l'importance pour les sciences humaines et sociales de la constitution des indicateurs d'insertion professionnelle au cours de l'année 2010.
6. Au niveau L, le développement d'un projet professionnel de l'étudiant et la pratique des stages est désormais obligatoire: il faut s'appuyer sur cet acquis essentiel pour le M et le D. Pour améliorer l'employabilité des diplômés des filières universitaires de SHS, les universités et le MESR doivent avoir une approche englobant les trois niveaux L, M et D.
7. Les universités doivent rendre plus compréhensible la nomenclature des diplômes et le contenu des formations pour les employeurs potentiels. Chaque diplôme doit être accompagné, dans sa présentation, d'une description précise de ce que l'étudiant sait faire, une fois muni de son diplôme.
8. Il faut encourager la multiplication, sur l'ensemble du territoire national, des initiatives qui permettront à des expériences d'insertion des diplômés du master, du type «Phénix» ou «Elsa» de changer d'échelle pour le recrutement d'étudiants de master des filières SHS.
9. Le CDHSS se félicite de ce qu'ait été créé, en juin 2010, un comité de labellisation des meilleures initiatives communes aux universités et aux entreprises en matière d'insertion professionnelle. Les étudiants pourront ainsi s'orienter plus facilement, d'abord vers les universités performantes en matière d'insertion<sup>98</sup>, ensuite, dans le cours de leur formation puis munis de leur diplôme, vers les entreprises favorisant la «diversité des recrutements». Le procédé aura pour avantage de respecter la variété des pratiques de recrutement et de coopération entre universités et entreprises en même temps qu'il les ferait connaître au

---

<sup>98</sup> Ceci dans le cadre de la loi LRU et des indicateurs d'insertion professionnelle que devront fournir, dès 2010 les universités.

**niveau national.**

- 10. Toutes les universités ont intérêt à se doter d'associations d'anciens étudiants de l'université. Elles sont encore plus nécessaires en sciences humaines et sociales que dans les autres disciplines.**
- 11. Un travail global de réflexion doit être entrepris pour la mise en valeur de ce que les docteurs en sciences humaines et sociales peuvent apporter aux entreprises en matière non pas simplement de ressources humaines en général mais, plus particulièrement, de recherche. Cela passe par l'incitation à la création d'entreprises par les jeunes docteurs, qui passeront des contrats ciblés (histoire d'une entreprise, gestion de crise, conseil en organisation, aide aux ressources humaines).**
- 12. L'effort à mener en faveur de l'insertion professionnelle des diplômés SHS des universités doit faire l'objet, rapidement, après le succès de la journée du 18 février 2010 (« Les SHS, de nouvelles ressources pour l'entreprise »), de nouvelles rencontres, organisées au niveau national ou régional, entre des étudiants, des responsables universitaires de l'insertion et des DRH pour contribuer à l'accélération des efforts déjà entrepris. Il s'agit à présent de tirer un bilan approfondi des actions d'insertion professionnelle et approfondir les perspectives d'une approche globale L/M/D de l'insertion professionnelle des diplômés SHS. Il faudra ensuite consacrer une réflexion plus poussée à chacun des niveaux concernés : licence, master et doctorat. Et il faudra encourager la multiplication d'assises régionales de l'insertion, en particulier dans le cadre de la constitution des PRES.**
- 13. Entre disciplines de sciences humaines et sociales, les expériences d'insertion professionnelle des étudiants sont variées. Le CDHSS a profité largement de cette diversité en son sein pour élaborer sa réflexion. Au sein des universités où les SHS cohabitent avec les autres sciences, ces dernières pourront faire profiter nos disciplines de leur expérience propre. De même, au sein des PRES, les universités exclusivement consacrées aux sciences humaines et sociales auront intérêt à se coordonner avec les universités couvrant d'autres champs disciplinaires.**



## Chapitre Trois : L'enseignant-chercheur en SHS : trouver le temps de la recherche

### 1. Le « syndrome des maquettes »

Nous avons bien eu conscience, tout au long des travaux que nous avons menés jusqu'ici, que nous ne choisissons pas la facilité. Les recommandations que nous faisons concernant l'adaptation de la licence aux nouveaux publics universitaires ou la nécessaire intensification de l'aide à l'orientation et à l'insertion professionnelle viendront, aux yeux de certains collègues, contribuer à un alourdissement général des tâches qui pèsent sur l'enseignant-chercheur. Surtout, on pourrait nous déclarer qu'il est contradictoire de vouloir à la fois mettre « l'esprit de la recherche » au cœur des formations et de, détourner apparemment les chercheurs de s'y livrer avec assiduité puisque, enseignement, suivi des étudiants et soutien à leur insertion professionnelle sont des activités qui, menées de front, peuvent occuper à temps plein.

L'une des raisons du malaise qui s'est exprimé de façon récurrente chez les enseignants-chercheurs ces dernières années est le sentiment, justifié ou non, d'être englouti par le processus de transformation de l'enseignement supérieur et de la recherche, d'y dépenser une énergie considérable, prenant toujours plus sur le temps qu'ils voudraient consacrer plus particulièrement au travail de recherche. C'est ce qu'on pourrait appeler le « syndrome des maquettes », toujours à remettre sur le métier. Or, parallèlement, dans l'esprit des réformes que connaît le système français d'enseignement supérieur et de recherche, on demande à l'enseignant-chercheur d'être de plus en plus productif en matière de publications pour être jugé performant dans les évaluations nationales et dans les classements internationaux. *Ayant de plus le sentiment d'être mal rémunéré, l'enseignant-chercheur se trouve soumis à des exigences qu'il juge, à tort ou à raison, contradictoires.*

Après le mouvement de protestation des enseignants-chercheurs concernant la refonte du décret de 1984 concernant leur statut, nous voyons bien que toute proposition, modeste ou hardie, peut se heurter à un front du refus, dont nous avons le sentiment qu'au-delà de certaines stratégies corporatistes et du rôle des imaginaires politiques et idéologiques, il



repose avant tout sur *une expérience professionnelle douloureuse et révèle un sentiment de crise profonde dans l'exercice même de l'activité d'enseignant-chercheur – en particulier en sciences humaines et sociales*. Nos collègues ont bien souvent l'impression que, depuis de longues années, leurs conditions de travail se dégradent et qu'il leur est de plus en plus difficile de faire leur métier. La plupart d'entre eux ont une vocation : ils veulent enseigner dans de bonnes conditions, faire de la recherche et participer à la vie universitaire, tout en jugeant que ceci est de plus en plus difficile. Dès lors, chacun se « débrouille » comme il le peut tout en protestant de façon plus ou moins rationnelle contre "les réformes", au risque de ne plus voir dans ces dernières que des stratégies machiavéliques pour casser « l'université de toujours ».

## 2. Toujours plus de temps perdu pour la recherche ?

Parmi les facteurs d'incompréhension et de malentendus qui ont émaillé, au cours de la dernière décennie, les relations entre les gouvernements successifs et la communauté des sciences humaines et sociales, il nous semble prioritaire de réfléchir au problème du temps dont dispose l'enseignant-chercheur pour accomplir ses missions. *Du point de vue de l'enseignant-chercheur, le temps consacré à la recherche est en effet de plus en plus souvent arraché au temps de la gestion et de l'administration de la vie universitaire*<sup>99</sup>. *Le temps consacré aux étudiants est le plus souvent comprimé dans des emplois du temps très serrés. L'allongement de la durée de l'année universitaire semble incompatible avec le développement de la vie intellectuelle : on cultive la nostalgie des longues vacances d'été, de la mi-juin à la mi-octobre, où l'on pouvait préparer un cours d'agrégation, mener à bien une recherche ou écrire un livre.*

*On en revient toujours au même constat : tout était plus simple, en sciences humaines et sociales, quand l'université se chargeait d'un nombre plus restreint d'étudiants, dont la plus grande partie se destinait à l'enseignement. L'étudiant savait ce qu'il avait à faire et le professeur pouvait disposer du temps nécessaire à ses recherches ; quand il était brillant, l'étudiant se voyait proposer, arrivé en maîtrise ou en DEA, un sujet de recherche et là aussi on partait du principe qu'il connaissait la route à prendre. A fortiori, s'il était jugé digne de poursuivre en thèse, l'apprenti-chercheur, jugé encore plus autonome, était souvent livré à lui-même jusqu'à quelques semaines de la soutenance de son doctorat. Bien entendu, nous caricaturons. Il y a toujours eu de nombreux professeurs suivant consciencieusement leurs étudiants et refusant de céder à la concurrence inavouée du « nombre de thésards ». Mais il faut insister sur le fait que l'état d'esprit des étudiants (et des jeunes chercheurs) a changé. Etant donné que la question des débouchés ne va plus de soi, ils deviennent très exigeants vis-à-vis de leurs professeurs et de leurs directeurs de travaux.*

La massification des effectifs se conjugue à la nécessité d'un suivi personnalisé des étudiants. L'allongement de la durée de l'année universitaire n'est pas le fruit de l'invention de

---

<sup>99</sup> Les collègues responsables d'UFR, d'écoles doctorales ou de centres de recherche que nous avons eu l'occasion d'interroger font une estimation convergente : le temps consacré aux responsabilités d'administration et de gestion est entre le triple et le quadruple de ce qu'il était il y a une vingtaine d'années.

tracasseries bureaucratiques mais le reflet de ce que la vie des établissements d'enseignement supérieur n'est plus simplement rythmée par la préparation et le calendrier des concours de l'enseignement.

*Le développement d'une carrière de chercheur est lui aussi devenu plus complexe : on peut cultiver de la nostalgie pour la thèse d'Etat, qui structurait une vie de recherche – au risque de rendre improductif celui qui l'avait soutenue – mais les exigences d'aujourd'hui sont entrées dans les mœurs après une génération : à la thèse « nouveau régime », plus exigeante que l'ancienne thèse de troisième cycle, succède un travail d'habilitation qui est une seconde thèse ; en plus, des publications régulières et nombreuses sont désormais attendues, si possible dans de grandes revues internationales ; et l'augmentation des moyens mis à disposition des chercheurs, par exemple par l'Agence nationale de la Recherche, a pour contrepartie une concurrence accrue entre chercheurs, la mobilisation de capacités d'organisation qui étaient trop peu sollicitées jusque-là en sciences humaines et sociales, le développement d'un esprit du travail en équipe qui ne fait pas forcément partie des habitudes de nos disciplines ; enfin les colloques se sont multipliés, jusqu'à solliciter un chercheur plusieurs fois par an, pour une communication dans sa spécialité, souvent dans une langue étrangère.*

*La multiplication des tâches attendues des universitaires est d'autant plus lourde que nos universités restent très sous-administrées ; bien des départements font penser, par leur taille, à des lycées dans lesquels on demanderait à un collègue d'être le proviseur tout en faisant, à côté, son service d'enseignement et, en plus, de faire de la recherche quand il en a le temps. Une meilleure qualification du personnel administratif des universités est indispensable – elle est une condition nécessaire à la réussite de la mise en place de l'autonomie des établissements d'enseignements supérieurs ; et elle est l'une des raisons pour lesquels nous plaidons, plus loin, pour des synergies renforcées entre le CNRS et les universités, afin que ces dernières puissent profiter plus du savoir-faire de l'organisme.*

*Cependant, même en imaginant un personnel administratif plus nombreux et mieux qualifié dans nos universités, cela ne dispensera pas les enseignants-chercheurs de devoir se consacrer à un certain nombre de tâches sans lesquelles un enseignement supérieur et une*

*recherche adaptés aux réalités d'aujourd'hui ne pourront pas se mettre en place.*<sup>100</sup>.

Nous parlions, en commençant ce chapitre de notre rapport, du sentiment d'accablement qui est celui de certains de nos collègues, comme si pesait désormais sur le métier une « malédiction de Sisyphe ». Mais une telle impression ne vient-elle pas de ce que *beaucoup d'enseignants-chercheurs continuent à imaginer, comme cela était le cas il y a quelques décennies, pouvoir, ou devoir, tout mener de front : enseignement, soutien aux étudiants, administration, recherche ?* Ce n'est pas tenable si l'on prend au sérieux, d'une part, le fait que les publics étudiants sont devenus à la fois plus divers, plus exigeants et, en tout cas durant les deux premières années de licence, d'un niveau plus hétérogène ; et d'autre part la mission renforcée de contribution à la recherche qui est à présent celle des universités.

Si l'on veut favoriser une recherche d'excellence, en faire le cœur de l'université, il faut en prendre les moyens en termes d'emploi du temps, dans un environnement qui a complètement changé. Les auteurs du « rapport Supiot » faisaient déjà remarquer, il y a une petite dizaine d'années :

« Il faut permettre au chercheur de modifier ses priorités pour une certaine période de son existence. Tout chercheur ne doit pas *tout le temps* effectuer des travaux de recherche, ou enseigner, ou administrer, ou évaluer... et aucun n'est capable de mener de front ces diverses activités avec un égal bonheur. Mais tout chercheur qui s'engage fortement dans l'une ou l'autre de ces tâches doit disposer du temps nécessaire pour s'y consacrer pleinement, faute de quoi il fera un mauvais chercheur et/ou un mauvais évaluateur, un mauvais enseignant ou un mauvais administrateur... Une grande mobilité doit donc être rendue possible au cours d'une carrière, de manière négociée avec les organismes employeurs »<sup>101</sup>.

Nous préciserons le propos en disant que *l'enseignant-chercheur doit être en mesure de se consacrer avec régularité à une activité de recherche qui irriguera son enseignement et donnera une raison d'être au reste de son engagement au service de l'université*. Or, qu'elle soit menée dans un projet personnel ou au sein d'une équipe, la recherche demande du temps ; d'autre part, l'année universitaire est désormais ainsi bâtie et les tâches à accomplir par les

---

<sup>100</sup> S'appuyant jusqu'à aujourd'hui sur une administration nombreuse et efficace mais aussi sur une répartition des tâches entre l'administration et les enseignants-chercheurs, l'IEP de Paris ressent le besoin, ces dernières années, d'impliquer plus ses enseignants-chercheurs à des postes de responsabilité au sein de l'établissement.

<sup>101</sup> « Rapport Supiot », *Pour une politique des sciences de l'homme et de la société*, PUF, Quadrige, 2001, pp.43-44

enseignants-chercheurs sont si nombreuses et variées qu'il est désormais impossible, dans le cours d'une année normale, de dégager suffisamment de temps pour les moments forts d'une recherche : la phase de constitution des données et celle de la rédaction d'un article de niveau international ou d'un livre. C'est pourquoi il faut envisager de rythmer autrement la vie professionnelle de l'enseignant-chercheur. Elle doit inclure régulièrement des temps consacrés à la recherche, qui impliquent des allègements dans d'autres secteurs de l'activité ; puis, après avoir consacré un temps prolongé à la formation aux concours d'enseignement ou à la remise à niveau des étudiants de première année, l'enseignant-chercheur doit disposer de temps pour développer un projet de recherche. Le décret statutaire d'avril 2009 permet désormais la modulation des services, encourage les délégations (IUF, CNRS), redéfinit les conditions d'attribution des congés pour recherche. Tout cela doit désormais relever des pratiques courantes.

### **3. Vers l'émergence de nouvelles solidarités entre enseignants-chercheurs de sciences humaines et sociales**

Les carrières doivent désormais être envisagées du point de vue de leur *développement long* : dans la vie d'un enseignant-chercheur en sciences humaines et sociales, si l'enseignement et la recherche constituent le cœur du métier, les types d'activité peuvent varier suivant les périodes : tantôt la gestion des masters ou la préparation aux concours de l'enseignement sera prioritaire, tantôt on assumera des responsabilités administratives, à d'autres moments on se consacrera plus à l'encadrement et à l'insertion professionnelle des étudiants ; mais il est indispensable que, régulièrement, tout enseignant-chercheur puisse consacrer des périodes prolongées à une activité de recherche.

Il n'y aura jamais de cloisonnement étanche entre toutes ces activités. Faire de la recherche n'implique plus seulement de mener un travail personnel mais aussi d'encadrer des doctorants, de consacrer du temps à une recherche collective, au sein d'un laboratoire, en organisant rencontres et colloques, d'élaborer des projets, de les soumettre à l'ANR ou à d'autres agences, de les mettre en œuvre quand ils ont été acceptés. Cependant, nous attirons l'attention de tous les acteurs de l'enseignement supérieur et de la recherche sur un point essentiel. Il est grand temps que s'intensifient et se généralisent, dans l'université française, l'institution et la pratique du "congé sabbatique" régulier, afin de permettre à l'enseignant-chercheur, toujours plus sollicité par les tâches administratives et confronté à l'allongement de l'année universitaire, de développer des projets de recherche de moyen terme ou de faire aboutir sa contribution à des projets de recherche collectifs.

Dans nos disciplines, les publications, livres ou articles, et surtout les thématiques de recherche sont souvent le fait d'individus ou de petites équipes autant que l'œuvre collective d'un « laboratoire ». Cela doit être rappelé sans méconnaître ce qu'apporte un laboratoire : discussions informelles et conseils sur les projets en cours, bibliothèque et accès aux bases de données, outils d'enquête ou d'expérimentation, aides statistiques, séminaires d'avancement de travaux, etc. Cependant, une fois passée la constitution des fonds de documentation ou des bases de données, souvent réalisée en équipe, ce que nous appelons « projets collectifs de recherche » débouche le plus souvent sur des monographies personnelles. En sciences humaines et sociales, les meilleurs départements universitaires au niveau mondial peuvent *tous* être décrits comme un ensemble de collègues éminents travaillant sur des sujets très

diversifiés, une publication n'étant que rarement signée par plus de deux ou trois collègues du même département, quand bien même celui-ci comprendrait une vingtaine de membres. Il est d'ailleurs significatif que lorsqu'on pense aux grandes universités d'humanités et de sciences sociales à travers le monde, on pense autant à des départements (d'enseignement) qu'à des laboratoires de recherche.

Cependant, les enseignants-chercheurs en sciences humaines et sociales devraient veiller à ce que la pratique de la recherche individuelle – très répandue dans nos disciplines, même si elle n'est pas générale – ne débouche sur des comportements excessivement individualistes. L'enseignement supérieur et la recherche supposent aujourd'hui un travail d'équipe – ce qui ne veut pas dire la substitution de la recherche collective à la recherche personnelle. Il n'y a pas qu'un seul et unique mode d'organisation de la recherche, mais il y a place pour des formes flexibles, touchant par exemple la taille de l'équipe, évoluant en fonction de l'avancement des projets. Ces équipes peuvent se recomposer plus aisément au sein de formations de recherche qui mutualisent personnels d'accompagnement de la recherche et équipements collectifs.

C'est à la fois dans les départements et dans les unités de recherche que devront émerger des solidarités renforcées entre collègues, avec une vraie alternance des tâches (il n'y a pas, dans les filières de sciences humaines et sociales telles que nous les concevons, de tâche noble, la recherche, et de « sale boulot », la gestion administrative ou l'enseignement en première année de licence). La recherche personnelle reste, dans nos disciplines, au cœur de l'activité globale de l'enseignant-chercheur, mais, dans la promotion des carrières, il faudra s'habituer, pour deux candidats de même valeur scientifique, à prendre en compte les années éventuellement consacrées à l'insertion professionnelle des étudiants, aux responsabilités administratives, ou à la préparation aux concours d'enseignement.

De nos débats sur ces questions est ressortie l'idée, liée aux précédentes, que la circulation entre les organismes de recherche et les universités doit être accrue - les chercheurs devant être amenés, régulièrement dans leur carrière, à dispenser des enseignements, y compris en licence, et les universitaires être incités à profiter, beaucoup plus qu'aujourd'hui, des possibilités d'accueil offertes par le CNRS.

**Recommandations sur le métier d'enseignant-chercheur en sciences de l'homme et de la société :**

La tradition, fréquemment maintenue dans nos disciplines, du travail de recherche solitaire, conduit à la perpétuation d'une illusion : un enseignant-chercheur serait capable de mener de front toutes les activités que requiert, aujourd'hui, le développement d'un établissement d'enseignement supérieur et de recherche. En conséquence, bien des tâches risquent d'être accomplies imparfaitement ou à contrecœur. Cela contribue largement au sentiment de malaise devant la complexification croissante des tâches qu'impliquent les transformations institutionnelles en cours dans les universités et les organismes.

Nous proposons d'inverser la perspective, en faisant entrer dans les pratiques, ce que permet désormais le législateur, quelques principes :

1. A chaque moment de sa carrière, un enseignant-chercheur doit établir des priorités dans ses activités (formation, recherche, aide à l'employabilité, expertise, etc.) – en concertation avec ses collègues et son institution.
2. Dans la promotion d'une carrière, le travail d'insertion des étudiants ou l'exercice de responsabilités administratives, la capacité à travailler en équipe doivent être reconnus et gratifiés. Cela ne doit pas conduire à la méconnaissance du caractère individuel de la recherche, caractère qui est la norme dans la plupart des sciences de l'homme et de la société, et qui tient aux objets étudiés.
3. Le « congé sabbatique » régulier doit s'implanter dans nos universités comme il existe dans d'autres grandes nations universitaires. Les enseignants-chercheurs doivent être incités, en échange des services qu'ils rendent aux étudiants, à leur département et à leur équipe de recherche, à profiter plus des congés pour recherche, des possibilités d'accueil offertes par l'IUF, des délégations au CNRS.
4. D'une manière générale, il faut que la circulation des enseignants-chercheurs et des chercheurs, entre les organismes de recherche et les universités, soit encouragée par les nouvelles dispositions législatives et devienne une réalité courante.







## Chapitre Quatre. Le dispositif institutionnel de la recherche en SHS : un paysage en recomposition

### 1. Un dispositif en mouvement et en tension

Le système de recherche français a fortement évolué depuis 2005. C'est la conséquence du train de réformes qui a donné lieu, entre autres, à la création de l'ANR et de l'AERES, tandis que la loi LRU a redéfini la gouvernance et les modalités de pilotage des universités. Ces transformations ne sont pas propres à la France, mais participent d'un mouvement plus global qui tend à remodeler les systèmes universitaires européens<sup>102</sup>. Nos travaux ont tenté de repérer les effets des changements concrets découlant des nouvelles modalités de l'action publique sur la gouvernance du système de recherche et d'enseignement supérieur de notre pays.

#### a. L'autonomisation

Les dispositions de la loi LRU (Liberté et responsabilité des Universités) d'août 2007 se sont donné pour objectif de rendre les établissements d'enseignement supérieur plus autonomes par un transfert de compétences et de responsabilités jusque-là directement exercées par l'État (budget, gestion des postes et des personnels, stratégie).<sup>103</sup> La notion d'autonomie pouvant prendre divers sens, on est en droit de se demander si les universités peuvent ou doivent être autonomes<sup>104</sup>. D'aucuns ont même vu dans l'idée d'autonomie des universités, séduisante en théorie, une « imposture » en pratique<sup>105</sup>. Pourtant, le passage des établissements d'enseignement supérieur aux compétences élargies est en cours selon un agenda que la majorité d'entre eux s'efforce de respecter. La transformation des universités en organisations dotées d'une compétence stratégique propre est l'objectif principal des réformes en cours. Elle passe par une redéfinition des relations entre le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MESR) et les établissements selon une logique de régulation en aval et d'évaluation *a posteriori* des résultats. Ce processus d'autonomisation des structures opérationnelles (qui inclut aussi les organismes de recherche) est progressivement étendu à

<sup>102</sup> Christine Musselin, « Les réformes des universités en Europe : des orientations comparables, mais des déclinaisons nationales », *Revue du M.A.U.S.S.*, n°33, 2009, 1<sup>er</sup> semestre, 69-91.

<sup>103</sup> Christine Musselin, « Vers un marché international de l'enseignement supérieur ? », *Critique internationale*, 2008, n°39, avril-juin, 13-24.

<sup>104</sup> Jean Waline, « L'autonomie des universités : une bouteille à l'encre ? », *Revue de droit public*, 2008, n°6, 1467-1482.

<sup>105</sup> Thomas Pikety, « Autonomie des universités : l'imposture », *Revue du M.A.U.S.S.*, 2009, n°33, 221-223.

l'ensemble des composantes du dispositif institutionnel.

Il conduit à appliquer aux universités et à la recherche des modes d'évaluation et de gestion qui sont à l'œuvre dans les entreprises et dans certains secteurs de la fonction publique. Or c'est précisément là que peuvent surgir des tensions. Le passage de l'ancienne logique institutionnelle qui avait puissamment contribué à modeler les comportements des acteurs (quel que soit leur position dans le système) à un nouveau régime organisationnel suscite des inquiétudes compréhensibles. Celles-ci doivent être prises en considération si l'on veut éviter l'apparition de dysfonctionnements et de situations de blocage.

### **b. Une mise en compétition dans une perspective mondiale**

Si les activités scientifiques des universités ont toujours été internationales, le saut qualitatif et quantitatif indispensable pour figurer dans la compétition mondiale induit une différenciation entre les pôles universitaires. Face au système indifférencié d'universités équivalentes, remplissant toutes les mêmes fonctions, s'est de plus en plus imposé, à l'échelle mondiale, le modèle d'établissements concurrents, luttant pour acquérir des ressources, cherchant à occuper des positions stratégiques. Ce modèle concurrentiel ne saurait être adopté tel quel, mais doit être adapté. Une université est en effet une organisation dont la mission (création et diffusion des savoirs et de savoir-faire) est originale. C'est pourquoi les modèles issus du marché ne peuvent s'appliquer au système universitaire sans tenir compte de son originalité, et en particulier du fait que le savoir scientifique reste un « bien public ». La mise en compétition doit donc être très fortement régulée.

En s'inspirant des expériences étrangères, la France cherche à renforcer la capacité de son dispositif d'« excellence »<sup>106</sup>. Les Réseaux thématiques de recherche avancée (RTRA), comme les pôles de compétitivité, participent de cette volonté. Les appels à projet qui seront lancés dans le cadre des « Investissements d'avenir » devraient permettre de faire émerger des « laboratoires d'excellence », ainsi que des « initiatives d'excellence ». Dans une perspective désormais mondiale, il s'agit d'identifier les lieux et les structures capables d'accueillir et de promouvoir « l'excellence », partant, de renforcer leur visibilité. Au plan géographique, la logique qui tend à s'imposer est celle de la concentration autour de pôles rayonnant à l'échelle européenne et internationale, et de pôles spécialisés de plus faible rayonnement. Le risque est

---

<sup>106</sup> Cf. le programme d'*Excellenz Initiative* (initiative d'excellence) développé par l'Allemagne. Le CDHSS exprime sa réserve concernant l'usage inflationniste de cette notion d'excellence. Ailleurs, en particulier aux États-Unis ou en Grande Bretagne, on s'intéresse à la qualité (*quality*) et au classement (*ranking*) qui sont des notions relatives liées à celle de compétition. La définition de l'« excellence » relève d'une construction nécessairement collective et relationnelle dans le cadre d'un mode d'évaluation collégiale.

que cette démarche conduise à laisser en jachère certains territoires. Il faut rappeler que les pays qui ont les meilleures universités s'appuient sur un ensemble d'établissements supérieurs efficaces, de bonne qualité, offrant des perspectives à leurs étudiants et à leurs enseignants.

## 2. Les acteurs du système de recherche

Un premier constat s'est imposé au CDHSS : l'empilement de nouvelles structures, nées du processus de réforme, sans souci de coordonner l'ensemble, peut représenter un risque pour la cohérence et l'efficacité du système de recherche. Par un processus de sédimentation, les structures et les dispositifs se recourent, se recouvrent, rivalisent, et aboutissent à une complexité dont les coûts de gestion sont élevés<sup>107</sup>. En raison de la diversité des statuts et des profils de carrière, de la multiplicité des tutelles et des modes d'évaluation, il serait temps d'engager une simplification du dispositif de recherche<sup>108</sup>.

Pour ce faire, le CDHSS a indiqué dans un rapport d'étape qu'une coordination des acteurs de la recherche du domaine des sciences humaines et sociales lui semblait indispensable. La recommandation de créer une Alliance des SHS a été formulée. La réflexion que le CDHSS avait engagée sur l'agencement des structures et la cohérence d'ensemble du dispositif institutionnel s'est poursuivie et a rencontré un écho favorable tant auprès de la CPU que de la nouvelle direction du CNRS. Nous saluons cette nouvelle donne.

Comment assurer un pilotage stratégique et scientifique de la recherche en Sciences humaines et sociales alors que les unités de recherche, se trouvent placées au cœur des universités tout en bénéficiant des ressources allouées par les organismes de recherche, au premier rang desquels le CNRS. Les changements en cours font bouger les lignes et l'objectif de fonder un **partenariat rénové** du CNRS avec les universités est à présent clairement affiché par la

---

<sup>107</sup> Rappelons la coexistence des EA, UMR, UMS dont beaucoup ont plusieurs tutelles, la multiplication des MSH dotées de statuts divers, les IEA, les Ecoles doctorales, les instituts fédératifs de recherche qui ont aussi plusieurs tutelles. A cela s'ajoute la multiplicité des instances et des procédures d'évaluation par l'AERES, les sections du CNU, le comité national, les grands organismes, les régions ...

<sup>108</sup> Selon le constat émis par Pierre Veltz : « Nous sommes devenus en France les champions des réseaux coopératifs empilés et entrecroisés. Presque tous les labos ont de multiples tutelles. La mise en place des PRES et des EPCS est une avancée positive. Il est crucial que dans la pratique ces nouvelles instances soient plus que de simples superstructures ». Pierre Veltz, « L'université au cœur de l'économie de la connaissance », *Esprit*, décembre 2007, 146-159 (cit. p.158).

direction de l'organisme<sup>109</sup>. C'est dans le cadre de l'Alliance des SHS que pourra être poursuivie la réflexion sur la cohérence d'ensemble du dispositif institutionnel dans la nouvelle configuration des universités et des organismes de recherche. Au delà de la conception guidant l'architecture de ce dispositif, la question se pose du partage des fonctions (de pilotage, de programmation et de prospective) entre ses diverses composantes et de leur mode de coordination. Bien qu'il soit nécessaire d'organiser les conditions de son exercice, en raison de son caractère imprévisible, la recherche est une activité qui s'accommode mal d'être totalement programmée et pilotée et la liberté de chercher est un principe auquel les chercheurs sont légitimement attachés.

Le Pacte pour la recherche (2006) a dessiné les traits de l'évolution du système national de recherche<sup>110</sup>. Quatre ans après l'adoption de la Loi de Programme pour la Recherche, la configuration du dispositif national est caractérisée par une pluralité d'institutions qui sont, pour certaines, réformées et remodelées (les universités, les organismes de recherche, en premier lieu le CNRS), pour d'autres, nouvelles (AERES, ANR), et pour d'autres encore, confirmées dans leur fonction de représentation de la communauté scientifique (Comité national de la recherche, CNU). Concernant l'architecture du système de recherche proprement dit, la conception du MESR se donne à lire sur l'organigramme figurant sur son site<sup>111</sup>. Celui-ci distingue les instances politiques, les organismes de financement et de contrôle, et les structures opérationnelles. Le recentrage de l'État sur le pilotage stratégique se traduit par une reconfiguration de ses formes d'intervention qui prennent désormais appui sur les agences. Dans le cadre de l'autonomie qui leur est accordée impartie, les opérateurs de recherche mettent en œuvre leur propre stratégie scientifique.

Ce dispositif n'est simple qu'en apparence. En réalité, l'enchevêtrement de structures, anciennes et nouvelles, peut s'accompagner de situations de recouvrement de leurs champs d'intervention, plus rarement de chevauchement des fonctions attribuées, entraînant des tensions inutiles. Au bout du compte, il y a lieu de craindre que les unités de recherche,

---

<sup>109</sup> Voir à ce propos le message du président aux personnels du CNRS, en date du 31 mai 2010, et son entretien dans *Le journal du CNRS*, n°245, juin 2010, pp. 32-35.

<sup>110</sup> La Loi de programme pour la Recherche du 18 avril 2006 est la traduction législative du "Pacte pour la recherche". Elle répond à six objectifs essentiels : renforcer les capacités d'orientation stratégique ; bâtir un système d'évaluation unifié, cohérent et transparent ; rassembler les énergies et faciliter les coopérations entre les acteurs de la recherche ; offrir des carrières scientifiques attractives et évolutives ; intensifier la dynamique d'innovation et rapprocher davantage la recherche publique et la recherche privée ; renforcer l'intégration du système français de recherche dans l'espace européen de la recherche.

<sup>111</sup> [www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid551/systeme-franca](http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid551/systeme-franca)

maillons de base du dispositif, ne fassent les frais d'un manque d'articulation entre les composantes du dispositif. Le caractère fragmenté de la recherche en sciences humaines et sociales invite à développer, sous la forme de dispositifs de coopération, une action coordonnée<sup>112</sup>. Ces réseaux de coopération ont également retenu l'attention du CDHSS.

### **a. Un nouveau partage des rôles au sein du dispositif**

Au sortir des réformes, le rôle des diverses institutions œuvrant dans le champ de la recherche a pu être tantôt affaibli, tantôt renforcé. Pour apprécier à leur juste mesure ces évolutions, il faut tenter de dépasser les représentations qui ont cours pour centrer l'analyse sur les fonctions attribuées à chacune (ou les domaines de compétence reconnus) et les modalités concrètes de leur exercice. Il convient de tenir compte aussi du fait que les capacités d'intervention des acteurs institutionnels évoluent en fonction des moyens et des ressources dont ils sont dépositaires. Sur ce dernier point, il serait souhaitable qu'une information complète transparente et accessible à tous puisse être donnée afin d'avoir une vision claire des forces en présence<sup>113</sup>. Un tel effort de transparence pédagogique contribuerait à mieux éclairer les enjeux.

### **b. Les opérateurs de recherche**

- Les universités : leur mission d'acteurs majeurs de la formation et de la recherche a été confirmée et renforcée. L'objectif est de faire émerger des universités de recherche aptes à affronter la compétition internationale en s'appuyant sur un dispositif fondé sur l'autonomie<sup>114</sup>. La LRU (10 août 2007) a consacré le rôle central et obligatoire des contrats quadriennaux dans le dispositif de pilotage de l'enseignement supérieur. La contractualisation embrasse l'ensemble des missions confiées aux universités, la formation, la recherche et l'insertion professionnelle.

---

<sup>112</sup> Cette fragmentation est spécifique de domaines où l'activité de recherche se pratique dans le cadre d'un millier d'unités spécialisées et de petite dimension, accueillant en moyenne 22 chercheurs ou enseignants-chercheurs, et ce en dépit de l'effort de regroupement engagé sous des formes diverses. Les Maisons des sciences de l'Homme (MSH) témoignent de ce travail de structuration, accompli sur les deux dernières décennies, et de ses effets largement positifs.

<sup>113</sup> La préparation de cette partie du rapport a permis de mesurer la difficulté à rassembler des données dispersées et peu compatibles entre elles.

<sup>114</sup> Henri Guillaume, Emmanuel Macron, « Enseignement supérieur, recherche, innovation. Quels acteurs ? », *Esprit*, décembre 2007, 160-187.

Dans le cadre de son projet d'établissement, chaque université est invitée à construire sa stratégie scientifique en prenant en compte son potentiel de recherche (structuré en unités de recherche et en écoles doctorales) ainsi que son inscription dans un contexte national<sup>115</sup>. La contractualisation tient compte de l'évaluation externe par l'AERES des enseignements et de l'offre de formation, des équipes de recherche et de la gouvernance des établissements. Si l'on observe une affirmation du rôle central des universités, leur positionnement dans le dispositif implique de **repenser les relations qu'elles nouent avec les autres opérateurs de recherche**<sup>116</sup>.

- Les organismes de recherche publics :

Ils ont vocation à structurer et à coordonner la politique de recherche au niveau national. Plusieurs d'entre eux interviennent dans le champ des sciences humaines et sociales : le CNRS, l'INED, l'IRD, l'INRA, l'INSERM, etc. Parmi ceux-ci, le CNRS joue un rôle déterminant. La nouvelle organisation du CNRS comprend dix instituts, dont cinq au moins intéressent les disciplines des sciences humaines et sociales, de manière différenciée : InSHS (Institut des sciences humaines et sociales), InEE (Institut écologie et environnement), InSB (Institut des sciences biologiques), INSU (Institut national des sciences de l'univers), InS2I (Institut des sciences informatiques et de leurs interactions).

Les instituts animent, dans leur champ disciplinaire, un réseau d'unités de recherche pour lesquels le CNRS est opérateur s'il continue à les gérer, agence de moyens dans le cas contraire. Ce dernier rôle vient alors en appui et en complément des agences de moyens (dont l'ANR). L'InSHS anime et coordonne un ensemble d'activités scientifiques correspondant aux disciplines évaluées dans le cadre des sections 31 à 40 du Comité national. L'InSHS regroupe 331 structures de recherche ou de service (dont 268 unités mixtes, 12 unités propres, 40 structures fédératives), 1942 chercheurs et 1700 ITA CNRS (2009)<sup>117</sup>. Les UMR accueillent environ 6263 enseignants-chercheurs soit un quart des effectifs en SHS, 12206

---

<sup>115</sup> Les universités signent un contrat quadriennal avec les représentants de l'État. Les modalités d'allocation des ressources (dotation contractuelle globalisée) sont pour une large part fonction du bilan du contrat échu et du diagnostic de performance. Les universités sont invitées à confronter « ces derniers éléments avec les objectifs de politique nationale et territoriale d'enseignement supérieur et de recherche » cf. le Rapport sur les politiques nationales de recherche et de formations supérieures, annexe au projet de loi de finances 2010, en particulier p.21.

<sup>116</sup> L'organisation du système de recherche français qui sépare enseignement supérieur et recherche, d'une part, établissements, organismes de recherche et grandes écoles, d'autre part, est atypique et constituerait, de l'avis de certains, un obstacle à son rayonnement international.

<sup>117</sup> [http://www.sg.cnrs.fr/drh/publi/documents/fiches-IM-cherch/DS/FIM\\_DS-SHS.pdf](http://www.sg.cnrs.fr/drh/publi/documents/fiches-IM-cherch/DS/FIM_DS-SHS.pdf). Brochure offerte aux membres du CDHSS par Bruno Laurieux lors de l'audition du 2 mars 2010.



doctorants, 857 post-doctorants et un millier d'ITA non CNRS. Le développement des activités internationales mérite d'être rappelé. Le CNRS exerce une co-tutelle sur les 26 unités mixtes des Instituts français de recherche à l'étranger (UMIFRE) et sur 3 unités mixtes internationales (UMI). En outre, 28 projets internationaux de coopération scientifique (PICS), 8 laboratoires européens associés (LEA), 19 groupements de recherche européens (GDRE), 2 laboratoires internationaux associés (LIA) et 13 groupements de recherche internationaux (GDRI) lui sont rattachés. Le rôle de l'InSHS est particulièrement important en matière de financement et d'animation des instruments de recherche : numérisation et mise à disposition des informations scientifiques, plateformes technologiques (archéométrie, linguistique, géographie). Le TGE Adonis a pour mission d'offrir un accès unifié aux données et aux documents numériques utiles en SHS. Par ailleurs, depuis bientôt deux décennies, l'InSHS (auparavant le département SHS) a mis en œuvre une politique de site qui a revêtu des modalités différentes (maisons, fédérations, groupements d'unités) afin de pallier les faiblesses liées à l'émiettement du dispositif de la recherche en petites unités. Outre la possibilité de mutualiser les services d'accompagnement de la recherche, ces structures ont également pour vocation de favoriser l'interdisciplinarité et, de manière plus générale, de renforcer les interactions de recherche. Les Maisons des sciences de l'Homme sont à la fois un outil de la politique scientifique et un support de la politique d'instrumentation au service des chercheurs et des unités. Elles sont le lieu de l'articulation opérationnelle des politiques et des moyens mis en œuvre conjointement par le CNRS et les universités et, à ce titre, jouent un rôle structurant dans l'animation des réseaux de plateformes. **Le CDHSS recommande qu'un bilan de l'ensemble de ces opérations qui mobilisent d'importants moyens puisse être établi.**

### c. Les réseaux de coopération

De nouveaux dispositifs de coopération promus par le Pacte pour la Recherche visent à promouvoir la masse critique, à renforcer la lisibilité et la visibilité des institutions d'enseignement supérieur et de recherche. Il s'agit des RTRA, des CTRS (qui ne concernent pas nos disciplines) et des PRES (qui ont vocation à regrouper des établissements d'enseignement supérieur). Ils viennent compléter ceux déjà mis en place dans le secteur des SHS (notamment le Réseau des MSH).

- le Réseau des MSH

La création des MSH est le fruit d'une politique concertée, menée à l'origine par la direction de la recherche du Ministère de la Recherche et de la Technologie, en partenariat avec le CNRS et les universités d'accueil. Conçues pour surmonter les défis d'un morcellement excessif, d'une internationalisation inachevée et d'un trop faible équipement de la recherche en SHS, les MSH ont été mises en place avec la volonté de regrouper autour d'équipements collectifs et dans le cadre de bâtiments adaptés, des équipes et des unités de recherche afin de créer des lieux propices au développement des collaborations scientifiques. Le mouvement d'installation des MSH s'est inspiré de l'expérience fondatrice de la Fondation de la Maison des sciences de l'Homme (FMSH) créée en 1962 par Fernand Braudel. La plupart des 22 MSH ont été installées dans les quinze dernières années (8 au cours des années 1995-1999, 7 entre 2000 et 2004, 3 après cette date). Pour favoriser la structuration des MSH et leur mise en réseau, en 1999, une action concertée incitative (ACI) « Réseau des Maisons des Sciences de l'Homme » a été dotée d'un budget, d'un conseil scientifique et d'un mode de gouvernance associant les directeurs de maison et les tutelles (CNRS et universités) aux décisions. Les MSH se sont dotées d'une Charte précisant leurs objectifs et les moyens envisagés pour les atteindre. La Charte est le garant du label MSH. Si les MSH partagent une charte commune et respectée, leurs formes institutionnelles et leurs politiques diffèrent<sup>118</sup>. Les MSH qui ont toutes en commun de reposer sur une alliance entre le CNRS et des universités, se caractérisent par une grande variété de statuts (unités mixtes de type UMS, USR, plus rarement Fondation, GIP ou association). Si ce caractère interinstitutionnel permet de concentrer les moyens et de partager les personnels et les supports techniques (bibliothèques, bases de données, plateformes d'accès), c'est aussi une source de tension entre les institutions concernées. Depuis 2006, le Réseau des MSH a pris la forme d'un GIS, créé par convention signée par les universités tutelles des MSH, le CNRS et trois entités juridiques porteuses de MSH. Le Réseau des MSH qui se présente comme un des éléments de la structuration et de la représentation des SHS est une structure d'animation bien adaptée aux échanges entre les MSH et assurant un lien régulier avec le CNRS et le MESR. Ses moyens organisationnels et financiers en font une structure dotée d'un Comité directeur, d'un Président du Comité directeur, d'un Bureau, d'un Conseil scientifique et d'un Secrétariat général qui assiste le Président<sup>119</sup>. Un comité de suivi a été mis en place par la DGRI, la CPU, le CNRS et le GIS

---

<sup>118</sup> Ainsi peut-on distinguer les maisons fondées sur l'alliance entre grandes UMR (Maison René Ginouvès, MMSH d' Aix-Marseille, ISH de Lyon), les maisons centrées sur l'accueil de projets (Ange Guépin de Nantes, MSH Paris Nord) et celles qui fédèrent équipes permanentes et accueil de projets temporaires (MRH de Caen, MSHS de Poitiers par exemple).

<sup>119</sup> [http://www.msh-reseau.fr/IMG/pdf/Organigramme\\_ombre\\_couleur\\_GIS\\_16\\_06\\_07.pdf](http://www.msh-reseau.fr/IMG/pdf/Organigramme_ombre_couleur_GIS_16_06_07.pdf)

Réseau des MSH (2 novembre 2009) afin de définir les missions du Conseil scientifique (évaluation, prospective, étude et réflexion), les principes et propositions pour sa constitution. Au moment où le GIS va renouveler son équipe de direction, il convient de souligner l'importance du travail de coordination et d'impulsion accompli, mais aussi de réaffirmer le rôle du Réseau en tant qu'instrument devant assurer la cohérence scientifique des MSH, ce qui n'a pas toujours été le cas<sup>120</sup>. Il appartiendra aux nouveaux responsables de faire évoluer le Réseau et ses missions, en concertation étroite avec les opérateurs de recherche qui pourraient en assurer le financement, les universités et le CNRS, afin de définir une authentique stratégie de coopération dont le secteur des SHS éprouve le besoin, en particulier pour structurer le réseau des plateformes technologiques. Ce devrait être le rôle de l'Alliance des SHS de favoriser une telle concertation.

- Les RTRA (Réseaux thématiques de Recherche Avancée) sont des structures qui permettent l'association de plusieurs équipes ou unités de recherche, voire d'établissements de recherche et d'enseignement supérieur publics ou privés, éventuellement avec des entreprises. Dans le domaine des sciences humaines et sociales, ils sont au nombre de trois : l'Ecole d'économie de Paris (EEP), l'Ecole d'économie de Toulouse (TSE), le réseau français des Instituts d'Etudes Avancées (RFIEA). Le bilan qui peut être fait aujourd'hui des deux premiers est largement positif. En témoignent le nombre important de projets financés par le Conseil européen de la recherche (ERC) qui sont hébergés par ces deux institutions, surtout à TSE.

Le Conseil s'est particulièrement intéressé au RFIEA dans la mesure où il concerne l'ensemble des disciplines des sciences humaines et sociales. Il a pour mission essentielle l'accueil de chercheurs et d'enseignants-chercheurs étrangers ou parfois français de renommée internationale. Libérés de leurs obligations habituelles d'enseignement ou de gestion de la recherche, ces derniers sont alors à même de mener, dans un environnement de qualité, les recherches fondamentales auxquelles ils souhaitent se consacrer à temps plein, individuellement ou en collaboration. La création d'IEA français, regroupés au sein du RFIEA, correspondait à un authentique besoin pour un pays comme le notre qui ne disposait pas de telles institutions, qui se sont multipliées ailleurs depuis une quinzaine d'années, aux

---

<sup>120</sup> Le réseau des MSH a réuni à Toulouse les 7 et 8 juin 2010 son Comité directeur et son Conseil scientifique.

Etats-Unis et un peu partout en Europe, bien sûr, mais aussi en Asie et en Océanie. Une lacune importante dans le dispositif de recherche français en SHS a été assurément comblée.

### **Le réseau des IEA**

Constitué en mars 2007, le Réseau français des instituts d'études avancées (RFIEA) est l'un des treize réseaux thématiques de recherche avancée (RTRA) créés dans le cadre de la Loi de programme pour la recherche d'avril 2006. Dans un contexte de profonde évolution de la recherche, la France a décidé de se doter d'instituts d'études avancées (IEA) — institutions qui ont fait leurs preuves dans le panorama scientifique européen et international (Berlin, Budapest, Uppsala, Wassenaar, Princeton, Stanford...) — et a opté pour une mise en réseau des quatre instituts nouvellement créés dans de grandes métropoles françaises : l'Institut Méditerranéen de Recherches Avancées d'Aix-Marseille, le Collegium de Lyon, l'Institut d'études avancées de Nantes, l'Institut d'études avancées de Paris.

Le RFIEA a été créé, par décret, sous la forme d'une fondation de coopération scientifique reconnue d'utilité publique. La fondation a reçu une dotation patrimoniale du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche d'un montant de 13,5 M€ à laquelle s'ajoutent les contributions des fondateurs. Le conseil d'administration du RFIEA réunit quelques uns des acteurs les plus importants de la recherche en sciences de l'homme et de la société en France : le CNRS, l'École normale supérieure de Lyon, l'École des hautes études en sciences sociales, l'École normale supérieure, la Fondation Maison des sciences de l'Homme, les pôles universitaires et de recherche d'Aix-Marseille, à Nantes, en Rhône-Alpes.

Le RFIEA a pour mission de créer les conditions d'une mise en réseau efficace des actions et opérations de recherche conduites par les IEA, notamment sur les plans de l'administration, de la communication, de la coordination scientifique, du mécénat et de l'insertion des instituts dans le paysage de la recherche européenne et internationale.

Le site officiel du réseau ([www.rfiea.fr](http://www.rfiea.fr)) précise : « Dans la lignée des grands exemples étrangers établis aux États-Unis et en Europe, les instituts d'études avancées (IEA) devraient être des lieux d'innovation intellectuelle destinés à accueillir en résidence des scientifiques français et étrangers de haut niveau, juniors et confirmés, et de diverses origines disciplinaires. Chaque IEA offre à ces chercheurs dont la créativité est reconnue des résidences de recherche d'une durée conséquente (jusqu'à une année académique) et au cours de laquelle, participant à une communauté scientifique d'excellence, ils mènent leurs travaux en toute indépendance, dans un climat de réflexion et de dialogue pluridisciplinaire. Les résidents bénéficient de logements, d'espaces de travail et de sociabilité mis à leur disposition. Un accompagnement logistique et financier leur est proposé, ainsi que la possibilité de participer, dans le cadre de séminaires, colloques ou conférences, à des réflexions avec d'autres chercheurs et de nouer de nouvelles collaborations ».

L'information présentée sur le site, le rapport d'activité du Réseau, la présentation donnée par le Président du Conseil scientifique du réseau donnent l'image d'une institution répondant aux standards de qualité que l'on est en droit d'attendre d'un tel effort d'investissement de la part de la puissance publique<sup>121</sup>. La gouvernance mise en place est relativement dense : outre le Président, elle comprend un directeur, recruté en décembre 2008, une administratrice, un coordonnateur de projets, un chargé de communication. Cette équipe a pour mission de développer une politique de mise en cohérence, de soutien et d'accompagnement auprès des IEA, de rechercher des financements complémentaires. L'évaluation du dispositif des IEA est confiée à un conseil scientifique international. Les perspectives pour 2012, date à laquelle le réseau des IEA aura achevé sa montée en puissance, prévoient d'offrir un millier de mois chercheurs et d'accueillir une centaine de pensionnaires (*fellows*) par an, d'organiser leur réunion annuelle, d'ouvrir des chaires thématiques, d'animer un portail international<sup>122</sup>.

Dès à présent, le RFIEA a été à même d'inscrire trois IEA (Lyon, Nantes et Paris) dans un important réseau européen, en assurant, qui plus est, la coordination d'un programme de mobilité internationale (EURIAS) pour le compte de 14 instituts européens soutenu par la Commission européenne (projet COFUND)<sup>123</sup>. Il a joué aussi un rôle déterminant en assurant la représentation des IEA au niveau national (AERES, ANR, CNRS, CPU, différents ministères) et international (AUF, SSRC américain avec lequel une convention a été mise en place pour le compte de l'IEA de Lyon). Il a enfin consolidé le financement du dispositif en obtenant des sources de financement complémentaires et surtout en réussissant à recueillir des rendements financiers particulièrement attractifs.

Le CDHSS s'est toutefois longuement interrogé sur la lourdeur typiquement française d'un dispositif institutionnel (appelé souvent le « mille-feuilles ») qui consiste à surimposer aux quatre IEA, qui disposent chacun d'entre eux de leur autonomie, de leurs conseils scientifiques et conseils d'administration, un autre conseil scientifique et un autre conseil

---

<sup>121</sup> Jacques Commaille, Président du Conseil d'administration du Réseau, a été auditionné le 2 mars 2010. Le rapport d'activité du RFIEA peut aussi être consulté sur le site : [RFIEA-rapport2009.pdf](#).

<sup>122</sup> En 2008, 19 pensionnaires ont été recrutés (sur 48 candidatures) pour un total de 50 mois chercheurs. En 2009, ils étaient 53 (sur 125 candidatures) pour un total de 240 mois chercheurs.

<sup>123</sup> Le programme EURIAS propose aux candidats à la mobilité une procédure de sélection unique pour 14 IEA européens. <http://www.eurias-fp.eu/ias>

d'administration, en l'occurrence ceux du Réseau. L'articulation entre ces différentes instances est loin d'être claire.

Le CDHSS estime aussi qu'il conviendrait de renforcer, au niveau du Réseau, les liens avec les organismes et établissements de recherche et d'enseignement supérieur qui en sont partenaires. Si ces liens, en effet, sont réels et assurés au niveau des IEA d'Aix-Marseille, de Lyon et de Nantes, ils sont beaucoup moins évidents dans le cadre du RFIEA. Le processus de couplage avec les PRES existants, en région comme à Paris, est aussi trop peu avancé. Il est temps de le renforcer.

Le CDHSS, enfin, souhaite attirer l'attention des responsables du Réseau et de chacun des quatre IEA qui le composent sur un écueil, déjà perceptible, qu'il convient d'éviter. Le danger existe d'accueillir dans ces structures une trop grande proportion de post-doctorants que d'autres dispositifs plus adéquats (dans le cadre du CNRS, des universités, de contrats de l'ANR ou de contrats européens) devraient financer. Si la tendance actuelle devait se maintenir (on recense plus de 30 % de post-doctorants accueillis dans les IEA en 2008 et 2009) ou se renforcer, le projet initial apparaîtrait dénaturé.

Au total, le Conseil recommande la mise en œuvre d'une **politique exigeante d'attraction des meilleurs chercheurs** afin de donner à ces Instituts d'études avancées le rôle moteur en matière d'ouverture internationale qui doit être le leur. Nonobstant les quelques réserves formulées ci-dessus, les premiers résultats affichés par le RFIEA sont encourageants, comme est prometteuse la nomination toute récente de directeurs dont la réputation scientifique et les compétences en matière de gestion de la recherche n'est plus à faire pour les IEA de Lyon et de Paris. Ils rejoindront ainsi, au sein du RFIEA, les directeurs de l'IEA d'Aix-Marseille et de Nantes, ainsi que le président et le directeur du Réseau. On peut raisonnablement penser aujourd'hui que ces chercheurs sauront mettre en œuvre une politique de recherche énergique et attirer des leaders scientifiques internationaux susceptibles d'impulser de nouvelles pistes de recherche.

Avec ces divers réseaux de coopération, la recherche en SHS dispose en théorie des instruments permettant d'engager une plus forte structuration des unités de recherche, d'opérer une ouverture sur l'horizon international. Ils doivent être mis au service de

l'ensemble des chercheurs et des équipes de manière à être des vecteurs de diffusion de l'exigence et de la qualité scientifique. De leur réussite dépend en partie le rayonnement à venir de la recherche publique en SHS. Dans cette perspective, **le CDHSS recommande de veiller à une meilleure articulation de leurs missions respectives, à une plus forte mutualisation de leurs services.** Ils ont vocation à accompagner le pilotage stratégique confié aux PRES.

#### **d. Les nouvelles agences : financement et contrôle**

Leurs missions et moyens d'action peuvent être brièvement rappelés :

- l'ANR :

La mise en place de l'ANR en 2005 correspond à la volonté de transformer le mode de financement de la recherche et d'organiser cette activité autour de projets et non pas de structures. L'Agence nationale de la recherche (ANR) soutient une recherche sur projets à court et moyen termes dont l'évaluation et la sélection selon des critères « d'excellence » sont assurées par les pairs<sup>124</sup>. L'agence a le souci de préserver la liberté d'entreprendre des chercheurs en assurant le financement de programmes blancs dont le contenu est déterminé par la communauté scientifique<sup>125</sup>. Avec le développement de programmes thématiques, l'ANR a privilégié le ciblage de l'effort de recherche vers des thèmes prioritaires. Les appels d'offre sont conçus et rédigés par des comités scientifiques sectoriels et des groupes de travail *ad hoc* qui sont également responsables de la procédure de sélection des propositions et du suivi des projets. Le CDHSS a constaté l'existence d'un déséquilibre des programmes thématiques au détriment des humanités. Il conviendrait d'accroître l'importance relative des appels d'offre en direction de ces disciplines. L'ouverture régulière d'appels à projets est un vecteur de diffusion de nouvelles pratiques de recherche (construction d'un projet, programmation de ses tâches, mise en adéquation des objectifs et des moyens, valorisation des résultats). La réalisation de projets impliquant de mobiliser une masse critique de chercheurs favorise la mise en réseau des équipes, le montage de consortiums et de partenariats. Le CDHSS regrette fortement que des projets de petite dimension (pour des recherches en archives, des missions de terrain, des enquêtes exploratoires, etc..) ne soient pas éligibles pour répondre au soutien indispensable en direction des toutes petites équipes et des projets

---

<sup>124</sup> Les projets sont évalués non pas dans l'absolu, mais dans le contexte de projets concurrents.

<sup>125</sup> La part relative des financements affectés au programme non-thématique a été renforcée.

individuels, souvent porteurs des principales innovations. En conséquence, on voit se dessiner une tendance des coordonnateurs de projet à monter des projets dont le programme, la dimension et le calcul des ressources sont surévalués. Les appels à projets transnationaux lancés par l'Agence permettent à des équipes européennes et internationales de développer une activité commune susceptible de déboucher sur des partenariats de plus grande ampleur, éligibles à un financement européen (PCRD, ERC)<sup>126</sup>.

Le programme « Corpus et outils de la recherche en sciences humaines et sociales » qui a connu deux éditions en 2006 et en 2007 a eu pour objectif de soutenir les projets de recherche impliquant la constitution, l'enrichissement, la valorisation, la documentation de corpus. Au travers de tels appels à projet, « l'ANR vise à soutenir le développement des nouveaux outils et modes de travail des chercheurs en sciences humaines et sociales dans un souci de libre accès, de partage et de pérennité des données »<sup>127</sup>. Pour atteindre sa pleine mesure, une telle orientation devrait être accompagnée et prolongée par un effort significatif d'investissement dans le domaine des très grands équipements en SHS.

- L'AERES

L'Agence de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur, installée en mars 2007, est une autorité administrative indépendante (AAI). Elle « a été créée selon le principe de la dissociation entre l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur d'une part, les décisions concernant leur pilotage d'autre part »<sup>128</sup>. Elle réalise l'évaluation des établissements et des organismes, des unités de recherche, des formations et des diplômes de l'enseignement supérieur, dans une approche intégrée qui fait son originalité. Elle est composée de trois sections. La section des unités (section 2) est chargée de l'évaluation des unités de recherche des établissements d'enseignement supérieur et des organismes de recherche. Elle réalise les évaluations sur la base d'un dossier scientifique remis par l'unité et de visites sur site par un comité d'experts. Les rapports d'évaluation sont publics et accessibles sur le site électronique de l'agence<sup>129</sup>. Le CDHSS s'accorde à considérer que ce mode d'évaluation transparente constitue un progrès à ne pas sous-estimer. Les critiques qui

---

<sup>126</sup> L'ANR a mis en place des programmes bi-latéraux : franco-allemand, franco-britannique, avec Taïwan et le Japon (Chorus) et a lancé, en 2010, le programme ORA (Open Research Area in Europe) pour la création d'un espace de recherche ouvert entre la France, l'Allemagne, le Royaume-Uni et les Pays-Bas.

<sup>127</sup> Information communiquée par le département des SHS de l'ANR, dirigé par Jean-Michel Roddaz.

<sup>128</sup> [http://www.cpu.fr/fileadmin/fichiers/publications/Position\\_de\\_la\\_CPU\\_sur\\_l\\_AERES.pdf](http://www.cpu.fr/fileadmin/fichiers/publications/Position_de_la_CPU_sur_l_AERES.pdf)

<sup>129</sup> <http://www.aeres-evaluation.fr/Presentation>



sont émises, ici et là, suggèrent que les experts tâtonnent dans la mise en œuvre des procédures. La définition des critères de base pour juger de la qualité et de l'originalité dans les sciences humaines et sociales, est très fortement dépendante des « cultures » et des pratiques disciplinaires. Il serait important de pouvoir objectiver les différences existantes.

### **3. Les relations de partenariat**

Les réformes introduites impliquent la mise en œuvre d'un nouveau type de relations entre les composantes du système de recherche. A côté de la contractualisation entre l'État et les établissements, le principe du partenariat doit permettre d'organiser les relations entre les diverses institutions. Il s'agit d'une modalité opérationnelle applicable à tous les niveaux du dispositif. Le dialogue partenarial entre institutions autonomes rencontre plusieurs types de difficultés que l'on évoquera sans prétendre être exhaustif.

#### **a. Les spécificités de la structuration des SHS**

Les SHS se caractérisent par la très grande diversité des disciplines qui se côtoient (30 sections du CNU, 10 sections du comité national relèvent principalement du secteur des SHS), la coexistence de différents modes d'organisation de la recherche, l'émiettement du dispositif, plus ou moins accentué selon les secteurs<sup>130</sup>. En conséquence, il est nécessaire de tenir compte des différences de structuration à l'intérieur du champ. Les équipes d'accueil (EA), les jeunes équipes (JE) et les UMR forment le cadre de l'activité de recherche des enseignants-chercheurs et des chercheurs, et de formation des doctorants au sein des écoles doctorales. Entre ces modes de structuration, il existe une différence de taille mais également d'attractivité au moins en termes de possibilités d'accueil des doctorants et des chercheurs. La politique de regroupement conduite par le CNRS (à partir de 2002) a abouti à la formation d'unités pluri-établissements (par exemple, les UMR de type réseau) entraînant l'accroissement de situations de tutelles multiples et l'apparition de difficultés que le rapport d'Aubert a parfaitement analysées. Des recommandations ont été émises visant à limiter le nombre des tutelles ainsi qu'à simplifier et à harmoniser les règles de gestion<sup>131</sup>. Où en est-on aujourd'hui de leur mise en œuvre ?

#### **b. La mise en concurrence des tutelles**

La complexité du mode de fonctionnement partenarial des tutelles présente revêt des inconvénients pour les unités de recherche, placées au cœur d'enjeux, et parfois de conflits,

---

<sup>130</sup> En particulier l'inégale présence relative des UMR selon les disciplines (forte en anthropologie, histoire et archéologie des mondes anciens et médiévaux, géographie, sociologie, science politique et sciences économiques, elle est plus faible dans les autres disciplines).

<sup>131</sup> Voir les recommandations émises par le rapport d'Aubert, avril 2008, p. 28-30.

qui les dépassent, du fait de la mise en concurrence des établissements. Celle-ci porte en particulier sur les publications (signature des publications, nombre de publiants, etc..) devenus des indicateurs de performance jouant un rôle clé dans les classements nationaux et internationaux. Paradoxalement, ce sont les meilleures unités qui ont le plus à souffrir de cette situation<sup>132</sup>. Evidemment, il serait souhaitable que les acteurs de la recherche sachent distinguer entre « tutelles scientifiques », qui peuvent être multiples, et « mandat de gestion » (unique). La mise en œuvre de ce principe est délicate. Le rapport d'Aubert avait évoqué la mise en œuvre progressive sur trois ans du principe de deux tutelles maximum et la possibilité d'accorder des dérogations<sup>133</sup>. Dans le même esprit, le rapport d'Aubert suggérait que, dans le cadre d'une unité dont ils partagent la tutelle, chaque opérateur s'approprie la totalité des résultats.

Le principe de confier le « mandat unique de gestion » ou la « délégation globale de gestion financière » à celui qui héberge relève de la politique de partenariat entre le CNRS et les universités<sup>134</sup>. L'utilisation de cet outil destiné à faciliter la gestion doit s'accompagner de la mise en place de conventions qui préservent le co-pilotage scientifique.

### **c. Le co-pilotage scientifique des unités mixtes de recherche**

Qu'en est-il du recentrage du CNRS sur la fonction de pilotage scientifique des UMR (unités mixtes de recherche) en partenariat avec les universités? Rappelons que les établissements d'enseignement supérieur et de recherche sont très attachés au principe d'un co-pilotage, dans le respect réciproque et équilibré entre partenaires d'égale dignité.

Le contrat d'objectif, signé par le CNRS avec le ministère de tutelle, le 19 octobre 2009, fait référence au « dialogue stratégique avec les universités, afin d'identifier les objectifs à réaliser en commun ». Le « constat de convergence stratégique » entre l'organisme et les universités sera matérialisé par un accord (distinct et concomitant du contrat quadriennal signé avec le Ministère). Les décisions de création, de maintien ou de suppression d'unités conjointes

---

<sup>132</sup> Citons le cas de l'UMR 7041 « Archéologies et sciences de l'Antiquité » (ArScAn) qui a pour tutelles les universités Paris-Ouest et Paris I, le CNRS et le ministère de la culture. Cette unité joue un rôle de structuration clé dans le domaine.

<sup>133</sup> Rapport d'Aubert « Vers un partenariat renouvelé entre les organismes de recherche et les établissements d'enseignement supérieur ».

<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid21219/rapport-d-aubert-sur-les-partenariats.html>

<sup>134</sup> La règle est simple : qui héberge, gère. Selon l'entretien donné par le Président du CNRS, la « délégation globale de gestion financière (DGGF) » est en phase d'expérimentation avec les universités, *Le journal du CNRS*, n°245, juin 2010, p.34.

résulteront de ce constat, tout en maintenant le principe de l'unicité du statut des UMR. Le CNRS définira une charte signée avec la CPU pour une feuille de route commune des actions de co-pilotage et de suivi des unités. Les partenariats s'appuieront sur une politique conjointe des ressources humaines qui est appelée à se développer (chaires CNRS-Enseignement supérieur, accueils en délégation)<sup>135</sup>.

On manque de recul pour pouvoir apprécier la mise en œuvre de ces principes. Il est possible de repérer d'ores et déjà les dispositions dont l'introduction pourrait poser problème. Le mode d'exercice des co-responsabilités (CNRS et universités), en matière de pilotage scientifique des unités mixtes, s'inscrivait dans le cadre d'une relation restée fortement asymétrique<sup>136</sup>. A présent, dans le cadre de la négociation de la convention quadriennale avec un site universitaire, la conduite des discussions stratégiques est confiée à un *Directeur Scientifique Référent* (DSR) désigné parmi les dix directeurs d'instituts. C'est donc un nouveau mode de relation entre les organismes et les établissements d'enseignement supérieur qui devrait rapidement se dessiner.

#### **d. Les modalités d'association avec le CNRS**

Le CNRS devrait définir les critères d'association des unités afin que leurs activités s'inscrivent dans la politique scientifique de l'organisme et de ses instituts. Il importe que cette politique soit formulée avec clarté et que son application soit transparente et prenne en considération les évaluations réalisées et transmises par l'AERES. Il est parfaitement légitime qu'à ce titre l'InSHS définisse une stratégie propre mais il est important que les choix qu'il opérera puissent être justifiés au regard de critères clairement énoncés.

Du fait de la création d'une agence indépendante en charge de l'évaluation (AERES), une mutation majeure de la fonction d'évaluation s'est produite<sup>137</sup>. La fonction d'évaluation de l'activité de recherche est désormais partagée entre plusieurs instances. Les missions qui leur sont confiées distinguent d'une part, l'évaluation des chercheurs, d'autre part, celle de leurs

---

<sup>135</sup> La mise en œuvre de ces chaires par le CNRS a suscité des critiques de la part des universités. En effet, leur bénéfice a été restreint à des « primo-entrants » qui ont d'emblée perçu des rémunérations élevées (de niveau PR2).

<sup>136</sup> Jusque là, chaque université « négociait » avec l'organisme et plus précisément avec la Direction des partenariats (la DPA) qui jouait un rôle d'intermédiaire au pouvoir décisionnel de fait. Cette direction a été supprimée en avril 2010.

<sup>137</sup> La CPU a souhaité rappeler que les universités sont unanimement attachées au principe de l'indépendance de l'AERES. Voir la position adoptée en date du 17 décembre 2009.

[http://www.cpu.fr/fileadmin/fichiers/publications/Position de la CPU sur l AERES.pdf](http://www.cpu.fr/fileadmin/fichiers/publications/Position_de_la_CPU_sur_l_AERES.pdf)

unités. Le Comité national conserve l'évaluation, la promotion et le recrutement des chercheurs de l'organisme. La direction de l'InSHS est destinataire d'évaluations effectuées par les comités d'évaluation (de visite) mis en place par l'Agence et composés de représentants des tutelles et d'experts sur la nomination desquels la direction de l'InSHS n'a pas d'influence (auparavant, le Département SHS désignait les membres des comités de suivi)<sup>138</sup>. Pour préserver une dynamique de la recherche, le processus de création d'unités associées doit rester ouvert. Pour maintenir la recherche vivante, il est normal que des unités naissent, se recomposent et puissent disparaître. En revanche, l'association des unités au CNRS doit répondre à des critères précisément énoncés par l'organisme et connus de la communauté scientifique. Ces critères devraient être formulés dans le cadre d'une politique scientifique clairement affichée.

D'autres questions méritent d'être posées : quel est l'intérêt pour une unité de bénéficier du label « UMR » si celui-ci ne s'accompagne pas de moyens complémentaires significatifs<sup>139</sup> ? La question qui s'annonce cruciale du renouvellement du potentiel de chercheurs dans certaines unités et sur certains sites universitaires devrait être abordée et traitée dans le cadre du co-pilotage scientifique<sup>140</sup>. La « désumérisation », terme désignant la suppression de l'association avec le CNRS, doit-elle être vécue comme un drame ? Evidemment non. La recherche en sciences humaines et sociales se développe déjà largement en dehors du CNRS. Avec l'essor du potentiel universitaire, c'est une tendance appelée à s'accroître. Et il faut amorcer, en douceur, un changement d'état d'esprit : le « label CNRS » devra rester un label de qualité incontestable mais il ne devra plus être à l'avenir le seul label « d'excellence » pour un centre de recherche. A cet égard, il est important que les nouvelles structures universitaires (universités autonomes, PRES) prennent rapidement le relais pour concevoir, afficher et soutenir des politiques scientifiques ambitieuses et cohérentes.

---

<sup>138</sup> Les règles de composition des comités d'experts ont été fixées par l'AERES. L'AERES désigne le président et cinq experts, le CNU en propose un, le comité national également un. [http://www.aeres-evaluation.fr/IMG/pdf/2-Comites\\_Evaluation-S2.pdf](http://www.aeres-evaluation.fr/IMG/pdf/2-Comites_Evaluation-S2.pdf)

<sup>139</sup> La recommandation n°4 du rapport d'Aubert insistait déjà sur ce point (p.28).

<sup>140</sup> La politique d'affectation des personnels administratifs et techniques en est un aspect important dans le contexte des départs massifs à la retraite attendus au CNRS. A moyen terme, le risque est grand de voir se réduire la participation des personnels CNRS dans les unités.

#### 4. Repenser les missions de l'InSHS

Compte tenu du nouveau contexte institutionnel, le rôle d'opérateur structurant de l'InSHS, au niveau national, invite à redéfinir le champ et les modalités de son intervention. Il conviendrait de dégager des priorités en distinguant d'une part, des champs de savoir, correspondant à de grands défis en matière de connaissance fondamentale et impliquant des démarches intégratives, d'autre part, des domaines de recherche pour et sur l'action, dont la constitution prioritaire découle de la confrontation entre des dynamiques disciplinaires et des questionnements émanant de la société.

Si dans un proche avenir le nombre de chercheurs est appelé à décroître significativement, la question du maintien du statut de chercheur se posera en des termes nouveaux. Les départs en retraite massifs qui sont attendus invitent à s'orienter vers une politique de recrutement affichant les postes dans les domaines, notamment interdisciplinaires, où l'université n'est pas encore suffisamment présente<sup>141</sup>. Le renouvellement du potentiel de chercheurs peut-il être envisagé à l'identique dans les secteurs disciplinaires où les chercheurs et les enseignants-chercheurs cohabitent dans les mêmes centres, travaillent sur les mêmes objets et les mêmes projets ? Parmi les membres du CDHSS, certains pensent qu'il est temps de reconsidérer le statut des enseignants-chercheurs relevant de l'Enseignement supérieur et celui des chercheurs des organismes de recherche travaillant au sein des unités mixtes de recherche : comment justifier la dualité de statut des personnels ? La réponse à cette interrogation mérite en soi un débat de fond qui dépasse pour l'instant le cadre de réflexion imparti au Conseil, mais qui devra être mené.

Le rôle d'agence de moyens humains devrait être renforcé pour permettre aux enseignants-chercheurs, sous forme d'accueil en délégation, de développer un projet de recherche sur une période de quelques années. Plutôt que d'ouvrir des chaires au recrutement, ne vaudrait-il mieux pas lancer un appel d'offres à propositions pour projets de recherche ambitieux, ouverts à tous les enseignants-chercheurs, à tout moment de leur carrière ? Cette offre de moyens viendrait s'inscrire dans le cadre d'un dialogue partenarial avec les établissements d'enseignement supérieur et les autres organismes de recherche. Une telle réflexion, si elle

---

<sup>141</sup> Il faut souligner le rôle considérable du CNRS pour les disciplines encore mal représentées dans les universités comme l'archéologie, l'anthropologie, les sciences cognitives, etc.

était engagée à frais nouveaux, pourrait permettre de formuler une véritable politique scientifique.

Sans être exclusif, le rôle du CNRS et de ses divers instituts est assurément décisif par l'apport en personnels compétents mis à la disposition des laboratoires en charge du fonctionnement des équipements d'intérêt collectif et des « cyber-infrastructures »<sup>142</sup> (plateformes, TGE, TGIR)<sup>143</sup>. Etant donnée l'importance des investissements indispensables, la politique des grands équipements scientifiques nécessite une intégration élargie à d'autres opérateurs (Ministères, INSEE, INED, etc..) comme tel est déjà le cas du Comité de concertation pour les données en sciences humaines et sociales. Ce souci d'une intégration coordonnée devrait sous-tendre la réflexion accompagnant les propositions d'affectation des ressources levées dans le cadre des investissements d'avenir.

En raison de l'extension de son périmètre scientifique, de sa longue tradition de soutien des programmes interdisciplinaires, le CNRS est l'organisme de recherche le mieux à même de favoriser les thématiques interdisciplinaires. Pour permettre le plein épanouissement du potentiel de recherche (en particulier de celui des chercheurs qui ont acquis une expérience du travail interdisciplinaire), il est à présent indispensable que les Instituts œuvrent ensemble à mieux définir et à promouvoir les recherches d'interface. Les situations d'interface InSHS-InEE sont ici évoquées à titre d'exemple afin de souligner l'ampleur des enjeux.

---

<sup>142</sup> Voir à ce sujet la note rédigée par Jean-Paul Caverni et Marin Dacos « Construire les *Digital humanities* en France », octobre 2009.

<sup>143</sup> TGIR : il s'agit des très grandes infrastructures de recherche. La feuille de route nationale des TGIR a été présentée, le 9 décembre 2008, dans le cadre de la Conférence européenne sur les infrastructures de recherche, sous présidence française.

### **L'environnement en situation d'interface**

Le périmètre scientifique de l'InSHS, celui de l'InEE, voire celui de la division SIC de l'INSU ont des recouvrements. Parmi les points de contact entre ces deux instituts, on repère en particulier : l'analyse des processus environnementaux naturels et humains, passés et actuels (histoire, archéologie, paléo-anthropologie, géographie), l'étude des pratiques et des modes de gouvernance des systèmes écologiques et sociaux (sociologie, histoire, géographie, sciences politiques, droit), les enjeux et normes du développement durable des espaces et des sociétés, en particulier pour les espaces urbains et littoraux, dans le contexte des changements globaux (économie, sociologie, géographie, droit, sciences politiques).

Les thématiques environnementales sont, de manière croissante, abordées au niveau international via la notion de "systèmes écologiques et sociaux", notion qui recouvre le champ de l'écologie globale ("global ecology"), en plein développement au sein de l'InEE. Ces deux notions permettent d'aborder les questions environnementales en ouvrant de fortes opportunités de recherche aux sciences humaines et sociales, désormais pleinement intégrées dans le domaine des sciences de l'environnement.

Pour l'InSHS, cette situation soulève des questions stratégiques. Au sein du CNRS, comment associer les chercheurs et leurs unités à ces recherches d'interface situées à la charnière des deux instituts? Comment faire prendre toute leur place aux SHS au sein de l'Alliance ALLENVI? Au delà du CNRS, dans le paysage de la recherche et de l'enseignement supérieur français en pleine recomposition, comment participer à l'élaboration de stratégies politiques de site (universités, écoles, unités de recherche) et comment contribuer au développement de réseaux et structures thématiques à l'interface sciences de la nature et de l'univers / sciences de la société?

De la même manière, avec plus de 300 chercheurs, des équipes et des missions archéologiques, en France et à l'étranger, le CNRS est l'acteur central de la recherche en archéologie<sup>144</sup>. Enfin, il est important de réaffirmer l'engagement dans les « niches scientifiques » (nées d'un besoin d'investissement sur le long terme) qui implique un engagement prioritaire de la part de l'InSHS<sup>145</sup>. Par ailleurs, l'InSHS doit privilégier son rôle d'intégrateur national, de « tête de pont » d'un réseau de laboratoires en Europe et à l'international (réseau des UMIFRE ou centres français à l'étranger dans le cadre d'une co-tutelle exercée avec le MAEE). Ce rôle est essentiel si l'on entend garantir la fonction de recherche scientifique de ce réseau des Instituts français de recherche à l'étranger. Toutefois, c'est l'ensemble de la communauté universitaire qui doit pouvoir bénéficier de leur capacité d'accueil, ce qui implique de préciser comment les établissements d'enseignement supérieur pourraient y être plus étroitement associés (mise en délégation d'enseignants-chercheurs, convention d'accueil de doctorants et de stagiaires).

<sup>144</sup> Le CNRS a organisé un grand colloque « L'archéologie en mouvement : hommes, objets et temporalités » (23-25 juin 2010) qui a fait le point sur les avancées dans ce champ. [www.cnrs.fr/inshs/recherche/archeo-en-mouvement.htm](http://www.cnrs.fr/inshs/recherche/archeo-en-mouvement.htm)

<sup>145</sup> Par exemple, l'Institut de recherche sur l'histoire des textes, unité propre du CNRS qui a pour objet la recherche fondamentale sur le manuscrit médiéval et la transmission des textes de l'Antiquité à la Renaissance.



## 5. La coordination nationale des Sciences Humaines et Sociales : « l'Alliance ATHENA »

### a. Définir la mission de coordination

L'importance de la mission de coordination pour asseoir la cohérence du dispositif appelle une réflexion approfondie et des propositions susceptibles de se traduire en termes opérationnels. Dans son premier rapport d'étape, le CDHSS s'interrogeait sur le contenu précis de la mission de coordination. S'ajoutait-elle à la fonction de programmation et à la fonction de prospective ou devait-elle s'en distinguer, tout en les intégrant ? A quelle instance confier la mission de coordination nationale et comment définir son mode d'exercice <sup>146</sup> ?

S'agissant de la fonction de programmation, la mission confiée à l'ANR est d'ores et déjà une donnée incontournable <sup>147</sup>. L'ANR est devenue un élément clé du système national de recherche et d'innovation dans la mise en œuvre de cette fonction de programmation. Elle concerne le court et le moyen terme. Elle devra s'articuler au mieux avec les axes stratégiques définis par la SNRI et la programmation de long terme des établissements et des organismes. Au cours des dernières années, les politiques budgétaires du Ministère de tutelle ont procédé à de nouveaux arbitrages en matière de financement de la recherche publique. La communauté scientifique a trouvé dans ce nouveau mode de financement sur projet une bouffée d'oxygène. La fonction de programmation reconnue à l'ANR invite à développer les échanges interinstitutionnels par un travail de concertation avec les organismes de recherche, en amont même du processus <sup>148</sup>.

Concernant la **mission de prospective**, il conviendrait au préalable de faire le bilan de l'existant : le rapport de conjoncture du Comité national (préparé tous les quatre ans) répond-

---

<sup>146</sup> Il convient de clarifier la nature de la mission de programmation (à court et moyen termes), d'une part, et de la distinguer de la mission de prospective (à plus long terme), d'autre part. Ces deux missions relèvent d'horizons et d'exercices distincts dont l'articulation s'annonce à l'évidence nécessaire.

<sup>147</sup> C'est une fonction d'intermédiation, qui consiste à traduire des macro-objectifs en orientations et priorités scientifiques, et en programmes de recherche. Elle se traduit par une allocation de ressources pour les unités de recherche de la sphère publique, mais aussi privée, ceci par grands domaines sectoriels, dans le cadre de processus de concertation avec les acteurs scientifiques et les porteurs d'enjeux (partenariats d'orientation).

<sup>148</sup> Cette fonction de programmation est exercée par le Département des SHS de l'Agence qui s'est entouré d'un Comité scientifique sectoriel composé d'experts scientifiques français et étrangers.

il aux exigences de rigueur et de pertinence que l'on en attend<sup>149</sup> ? La discordance entre le découpage en sections du Comité national, la structure disciplinaire du CNU et les nouveaux regroupements opérés au sein de l'InSHS, sur la base des panels de l'ERC (European Research Council), ne constitue-t-elle pas une limite au travail de réflexion prospective ? Comment organiser le travail de prospective concernant les recherches d'interface situées à la charnière avec d'autres instituts du CNRS (InEE, INSU, InSB). Comment faire émerger une vision prospective féconde, gage d'une avancée des savoirs ?

Ces questions ont suscité un large échange de vues au sein du CDHSS. La complexité de la situation, le besoin d'élargir le débat à l'ensemble de la communauté de recherche ont incité le Conseil à proposer d'associer l'ensemble des acteurs concernés à cette réflexion. Loin de perdre de vue le quotidien des chercheurs et de leurs unités de recherche, la réflexion du Conseil a cherché à prendre en compte le fonctionnement du dispositif institutionnel pour proposer que des régulations favorisant les synergies soient introduites. Il importe avant tout de rechercher des solutions pragmatiques pour « développer les fonctions de veille scientifique au plan national et la **concertation** entre les organismes, agences et établissements et les principaux ministères impliqués dans les recherches en SHS »<sup>150</sup>.

Dans cet esprit, le Conseil pour le Développement des Humanités et des Sciences Sociales avait recommandé, dès son premier rapport d'étape, que la formule d'une Alliance des Sciences Humaines et des Sciences Sociales soit explorée comme l'un des moyens de renforcer la coordination de la recherche française dans ce secteur<sup>151</sup>. La Conférence des Présidents d'Université a marqué, dès le 21 janvier 2010, son intérêt pour le projet d'Alliance, à propos duquel elle avait une première fois engagé des entretiens avec l'InSHS au début de 2009<sup>152</sup>. La Conférence des Présidents d'Université et le Centre National de la Recherche Scientifique ont donné suite à cette recommandation. Ils ont entamé une concertation et invité

---

<sup>149</sup> Le Comité national de la recherche scientifique a pour mission statutaire de procéder à l'analyse de la conjoncture scientifique et de ses perspectives. Le rapport de conjoncture procède d'une consultation très large des communautés scientifiques. Aux yeux de certains, le rapport de conjoncture, davantage tourné vers l'aspect bilan, paraît être le contraire de ce que devrait être un exercice de prospective.

<sup>150</sup> Selon les termes de la 5<sup>e</sup> orientation figurant dans le rapport du groupe de travail « sciences humaines et sociales » de la SNRI (juillet 2009) cf. Rapport « Les sciences humaines et sociales face aux changements globaux » p. 2.

<sup>151</sup> Cette proposition, comme il a été précisé dans un échange de courrier avec le directeur de l'InSHS, n'était pas présentée comme la seule possibilité, et elle n'était pas non plus dirigée contre telle ou telle partie du système de recherche français au profit d'une autre. Un entretien approfondi avec le directeur de l'InSHS, le lundi 1<sup>er</sup> mars, a permis de préciser le projet et a révélé de réelles convergences de vue.

<sup>152</sup> « Proposition de la CPU en faveur d'une Alliance des Humanités, Sciences Humaines et Sociales », 21.01.2010, [www.cpu.fr](http://www.cpu.fr)

d'autres partenaires à se joindre à leur réflexion. L'écho fait à cette recommandation a poussé le CDHSS à approfondir sa propre réflexion sur le sujet. Un groupe de travail a été constitué au sein du Conseil dans ce but, afin de soumettre à l'assemblée plénière du lundi 1<sup>er</sup> mars un texte qui a été précisé puis adopté.

Les analyses menées sur le système français de recherche et d'innovation, ces dernières années, convergent toutes vers les mêmes recommandations, visant à clarifier le rôle des acteurs et à renforcer leur autonomie, cela afin d'accroître la performance, la visibilité, le rayonnement international et la valorisation de la recherche française.

La création d'alliances s'inscrit dans cette dynamique en renforçant la fonction d'accompagnement de la programmation nationale, fonction essentielle à la qualité du lien entre les orientations définies dans la Stratégie Nationale de Recherche et d'Innovation, le travail considérable de programmation thématique accompli par l'ANR, et la recherche réalisée dans les universités, les écoles et les organismes<sup>153</sup>.

Les alliances ont pour mission d'organiser un champ scientifique dans un domaine particulier et d'assurer la médiation entre les acteurs. Elles ont vocation à aider l'Agence nationale de la recherche (ANR) à bâtir sa programmation, grâce à l'élaboration de propositions scientifiques et techniques ; elles peuvent également aider la communauté de disciplines concernées à diffuser les résultats des projets ANR, en mettant les bases de données à la portée de tous. Une fois constituées, les alliances devront aussi nouer des partenariats étroits avec le monde économique et la société civile.

Quatre Alliances thématiques ont été créées :

- AVIESAN pour les sciences de la vie et de la santé ;
- ALLISTENE pour les sciences et technologies du numérique ;
- ANCRE pour les recherches sur l'énergie ;
- ALLENI dédédiée aux questions d'environnement.

Le projet d'Alliance des Sciences Humaines et Sociales (Alliance SHS) répondait, comme les

---

<sup>153</sup> Cette fonction de programmation est exercée par le Département des SHS de l'Agence qui s'est entouré d'un Comité scientifique sectoriel composé d'experts scientifiques français et étrangers. Une note de cadrage en vue de la programmation thématique pluriannuelle (2010-2013) est attendue.

autres Alliances, au souci d'améliorer la coordination entre les acteurs d'un champ de recherche, à la volonté de bâtir une réflexion prospective de long terme, enfin au désir de répondre aux attentes de la société.

Pour être plus précis, dans son deuxième rapport, le CDHSS a souligné concernant les humanités et les sciences sociales, le besoin de:

- rendre cohérentes les stratégies de recherche des universités et des établissements (où se trouvent les plus gros effectifs d'enseignants-chercheurs), celle du CNRS, qui joue un rôle structurant pour la recherche, en particulier par l'intermédiaire de l'InSHS, enfin celle des organismes de taille plus réduite, comme l'INED, ou d'autres organismes qui ont des activités dans le champ des SHS ;
- donner à ces disciplines, grâce à une instance de concertation, de coordination et de prospective, une visibilité ainsi qu'une capacité de peser sur le développement de l'enseignement supérieur et de la recherche en France.

Il entre dans **le champ de compétences** de l'Alliance de contribuer au **développement de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique** dans le domaine des Humanités et Sciences sociales, de concevoir les moyens de consolider les dispositifs **d'accueil de la qualité scientifique** (IUF, chaires d'excellence, IEA, MSH, etc.), de faire des propositions pour **développer les interfaces** et les **coopérations** entre les acteurs de la recherche dans les domaines suivants :

- Infrastructures de recherche et grands équipements
- Internationalisation des SHS (réseau des IEA, Ecoles françaises à l'étranger, réseau des UMIFRE, etc.), effort d'articulation accru entre dispositif de recherche national et politique européenne (Espace européen de la recherche et de l'innovation).
- Diffusion des SHS (édition, numérisation, impact social des recherches...)
- Aide à la programmation de la recherche à moyen et long termes
- Contribution à la veille scientifique et à la prospective (y compris la réflexion sur les priorités disciplinaires en matière de prévision de l'emploi scientifique)

Dans son deuxième rapport, le CDHSS avançait des propositions concernant le périmètre et la structuration du fonctionnement de la future Alliance qui peuvent être rappelées :

**Le projet d'Alliance au 10 mars 2010 (rappel)**

Les partenaires potentiels pourraient être les universités, les grands établissements de statut divers, les organismes de recherche (EPST), les autres institutions de recherche fondamentale et finalisée intervenant dans le champ des sciences humaines et sociales.

Compte tenu de la multiplicité et de la diversité des opérateurs de recherche dans le champ on pourrait concevoir deux collèges :

- Celui des **membres fondateurs réunira** universités et grands établissements (éventuellement par l'intermédiaire de la CPU comme représentation de leurs intérêts communs), CNRS, INED, INRA, IRD, Ifremer, Collège de France.

Au sein du CDHSS un débat a eu lieu sur la représentation des universités et des autres établissements d'enseignement supérieur auprès de l'Alliance SHS. Il s'agit d'une question difficile étant donné à la fois l'autonomie croissante des établissements et la composition du paysage universitaire. Certaines universités sont entièrement dédiées aux sciences humaines et sociales, mais plus nombreuses sont celles où les humanités et les sciences sociales sont présentes à côté d'autres disciplines. D'autre part, des établissements comme les Ecoles Normales Supérieures, l'EHESS, l'EPHE, l'Ecole des Chartes, l'IEP de Paris, dont les directeurs ou présidents appartiennent à la CPU, ont également vocation à jouer un rôle important dans l'Alliance SHS. Il n'appartient pas au CDHSS de décider des équilibres institutionnels garantissant la représentativité et l'efficacité de la coordination des sciences humaines au sein de l'enseignement supérieur. La recherche de la meilleure solution suppose un débat au sein de la CPU. De même, le rôle que jouera l'Alliance SHS en matière de prospective scientifique implique, de la part du CNRS et de la communauté scientifique, une réflexion sur l'évolution des missions du Comité national de la Recherche Scientifique, évolution dont il ne nous appartient pas de dresser les contours.

- Il y aura aussi un Collège des **membres associés**, réunissant les autres organismes de recherche, établissements d'enseignement supérieur et institutions qui souhaiteront participer à l'Alliance SHS.

**Structuration du fonctionnement de l'Alliance :**

L'Alliance SHS ne doit pas alourdir le fonctionnement des institutions y participant ; au contraire, elle doit contribuer à la cohérence de ce qui existe. Elle doit rester une structure légère, conçue comme un lieu de concertation, de médiation et de coopération entre les institutions et entre les composantes disciplinaires. Elle favorisera l'ouverture aux autres champs scientifiques en étant l'interlocuteur principal des autres alliances.

Nous proposons que soit institué un **conseil de coordination**. Sa composition devra faire l'objet d'une concertation entre les acteurs institutionnels partenaires de l'Alliance. Nous nous contentons d'indiquer dans quel esprit ce conseil de coordination pourrait être composé afin de répondre à une double exigence : refléter la diversité des Sciences de l'Homme et de la Société tout en répondant au souci d'une coordination efficace entre les acteurs institutionnels.

Le conseil devrait être, selon nous, relativement large, pour accueillir trois groupes de membres : représentants du collège des membres fondateurs ; représentants des membres associés ; enfin, personnalités qualifiées, françaises et étrangères, nommées par le/la Ministre de la Recherche, en tenant compte de l'équilibre entre les champs scientifiques du domaine et d'une ouverture sur l'art, la culture, la société.

Le conseil de coordination, tel que nous le concevons, aura le rôle central dans l'Alliance SHS puisque, d'une part, c'est parmi ses membres que sera désigné le Bureau et que, d'autre part, il décidera de la constitution des groupes thématiques. Le conseil devrait avoir pour tâche de rédiger un rapport annuel s'appuyant en particulier sur le travail des groupes thématiques.

Afin d'assurer l'efficacité de la coordination, le Bureau de l'Alliance SHS devrait être composé de représentants des membres fondateurs siégeant au Conseil de coordination. Il aura pour tâche de préparer les travaux du conseil de coordination. Il représentera l'Alliance et parlera en son nom. C'est lui qui défendra les intérêts des humanités et des sciences sociales auprès du Ministère de la Recherche et des autres Ministères membres de la MIRE (Mission interministérielle Recherche et Enseignement Supérieur). Il portera auprès de l'ANR des propositions en vue de la programmation thématique de la recherche ou de sa valorisation. Il dialoguera avec les autres Alliances.

**Les groupes thématiques** doivent être conçus comme des lieux d'échange, de réflexion programmatique et de préparation de la coopération inter-institutions. Ils seront composés de personnalités choisies en fonction de leurs compétences, ils seront mis en place par le conseil de coordination et ils lui remettront un avis motivé. A ce stade on se bornera à donner une liste indicative des groupes qu'il serait souhaitable de constituer:

- Bibliothèques, grands équipements, numérisation, communication et diffusion des savoirs
- Société - développement - emploi
- Les Hommes et leurs milieux (santé, environnement...) – interaction avec les autres Alliances
- L'interaction des sciences humaines et sociales entre elles
- Les Sociétés du monde, au delà des aires culturelles (stratégie scientifique)

Ces groupes thématiques seront renouvelés en fonction de l'évolution de la réflexion de l'Alliance SHS.

L'ANR devra être invitée, dès la constitution de l'Alliance, à signer une convention avec elle.

Source : deuxième rapport d'étape du CDHSS, 10 mars 2010

**b. L'acte fondateur : l'Alliance ATHENA (Alliance Thématique Nationale des Sciences Humaines et Sociales)**

L'Alliance ATHENA, Alliance Thématique Nationale des sciences humaines et sociales a vu le jour le 22 juin 2010, portée, outre la CPU et le CNRS, par la Conférence des Grandes Ecoles (CGE) et l'Institut National d'Etudes Démographiques (INED). Les membres fondateurs ont demandé aux alliances AVIESAN, ALLISTENE et ALLENI d'envoyer chacune un représentant au Directoire de l'Alliance.

Prenant appui sur un héritage prestigieux, la recherche française en sciences humaines et sociales est essentielle à la maîtrise par notre société d'un monde plus ouvert et plus complexe mais aussi à la capacité d'attraction de notre pays, à sa créativité économique et à son dynamisme social. La mise en place de l'Alliance ATHENA vise à renforcer un potentiel déjà considérable en faisant émerger de nouvelles coopérations transversales, entre les disciplines qui constituent le champ mais aussi avec les autres familles de science.

**Convention constituant ATHENA,  
Alliance THEmatique NATIONALE des Sciences Humaines et Sociales  
22 juin 2010**

La Stratégie Nationale de la Recherche et de l'Innovation ayant placé les Sciences Humaines et Sociales au cœur des trois axes structurant le développement scientifique du pays, les signataires du présent accord se sont réunis ce jour pour constituer ATHENA, l'Alliance Thématique Nationale des Sciences Humaines et Sociales.

**1. Les objectifs de l'Alliance.**

Les signataires s'accordent pour considérer qu'ATHENA doit servir à la meilleure structuration des Sciences Humaines et Sociales en France, notamment en :

- constituant un lieu d'échanges entre universités, grands établissements, grandes écoles, et les organismes actifs dans les Sciences Humaines et Sociales (au premier chef le CNRS), sur leurs stratégies et leurs objectifs;
- devenant l'interlocuteur de l'Agence nationale de la recherche pour une réflexion commune sur la programmation en Sciences Humaines et Sociales;
- organisant des groupes de travail temporaires ou permanents sur les sujets concernant la structuration des Sciences Humaines et Sociales.

**2. La composition de l'Alliance**

ATHENA est constituée d'une part d'un Directoire et d'autre part de groupes de travail.

\* Le Directoire comporte neuf membres. Y sont représentés :

- d'une part les membres fondateurs, à savoir le Centre National de la Recherche Scientifique (2 membres

siégeant au Directoire) ; la Conférence des Présidents d'Université (2) ; la Conférence des Grandes Ecoles (1) ; l'Institut National d'Etudes Démographiques (1) ;

- d'autre part l'Alliance Aviesan (1 membre) ; l'Alliance Allenvi (1) ; l'Alliance Allistène (1) qui ont été invitées par les membres fondateurs à envoyer un représentant au Directoire.

\* Les groupes de travail fonctionnent suivant une mission précise confiée par le Directoire, définie dans le temps, éventuellement renouvelable. Ils ont pour vocation de refléter la diversité des Sciences Humaines et Sociales.

### **3. La Présidence de l'Alliance**

Le président et le vice-président d'ATHENA sont choisis respectivement, et en alternance, parmi les représentants de la CPU et le CNRS au Directoire de l'Alliance. Le Président et le Vice-président sont nommés pour deux ans.

Le Président et le Vice-Président parlent, d'un commun accord, au nom d'ATHENA, Alliance Thématique Nationale des Sciences Humaines et Sociales.

La Conférence des Présidents d'Université et le Centre National de la Recherche Scientifique se sont mis d'accord pour confier au CNRS la présidence d'ATHENA durant les deux premières années de son existence.

Source : Texte de la convention signée le 22 juin 2010



## **Recommandations**

**Au lendemain des réformes de structure de la recherche, il est souhaitable que chacune des institutions concernées, les universités autonomes, les organismes de recherche, l'ANR, l'AERES, puisse trouver sa place au sein du dispositif et travailler en synergie avec les autres.**

- 1. Toutes les mesures susceptibles d'instaurer davantage de concertation et de dialogue entre les acteurs institutionnels doivent être recherchées et mises en œuvre. La mise en compétition des chercheurs, des unités et des établissements doit s'accompagner d'une meilleure coordination de l'ensemble du dispositif national de recherche.**
- 2. Les réseaux de coopération sont conçus pour être des instruments de la structuration du potentiel de recherche et de l'ouverture internationale. Le CDHSS recommande de veiller à une meilleure articulation de leurs missions respectives, à une plus forte mutualisation de leurs services. Ils ont vocation à participer au pilotage stratégique des PRES.**
- 3. Le CDHSS recommande en particulier qu'un bilan du rôle des Maisons des Sciences de l'Homme en matière de structuration de la recherche en SHS soit entrepris. Le CDHSS propose de faire évoluer le Réseau et ses missions, en concertation étroite avec les opérateurs de recherche qui pourraient en assurer le financement, les universités et le CNRS, afin de définir une authentique stratégie de coopération, en particulier pour structurer les plateformes technologiques.**
- 4. Le CDHSS souhaite que l'entreprise de rénovation du partenariat entre le CNRS et les universités soit menée à son terme. En tant qu'acteur structurant de la recherche, l'InSHS doit repenser ses missions notamment en prenant en considération la nécessité de développer les recherches aux interfaces avec les autres champs scientifiques.**
- 5. Les fonctions de pilotage scientifique exercées par les opérateurs de recherche auraient intérêt à être conçues et mises en œuvre dans le cadre des politiques scientifiques de site prenant en considération l'ensemble du potentiel de recherche local (MSH, UMR, USR, plateformes, etc.).**
- 6. Prenant acte de la fondation de l'Alliance ATHENA, le CDHSS souhaite que sa création favorise une meilleure concertation des opérateurs de recherche du secteur. C'est dans le cadre de l'Alliance que pourra être poursuivie la réflexion**

**sur la cohérence d'ensemble du dispositif institutionnel dans la nouvelle configuration des universités et des organismes de recherche.**

## Chapitre Cinq : L'évaluation en sciences humaines et sociales

« Mesurer ce qui compte plutôt que ce qui peut être facilement mesuré »<sup>154</sup>

L'évaluation de la recherche est l'une des questions les plus débattues dans l'actuel processus de transformation de l'enseignement supérieur et de la recherche. Elle ne concerne pas seulement les sciences humaines et sociales mais la question de ses modalités prend un tour particulièrement aigu dans leur cas dans la mesure où, à tort ou à raison, on pense que les méthodes de l'évaluation qui se mettent en place progressivement sont appropriées aux « sciences dures » mais non aux disciplines de SHS.

### 1. De la légitimité de l'évaluation scientifique

#### Une réalité ancienne dans le métier d'enseignant-chercheur...

Pour commencer, soulignons un paradoxe : on n'a jamais autant parlé de l'évaluation que ces dernières années, comme s'il s'agissait d'une réalité extérieure, imposée à la profession des enseignants-chercheurs. Comment ne pas rappeler, pourtant, en commençant, que l'évaluation est une réalité inhérente à notre métier ? « L'évaluation par les pairs » ou évaluation collégiale n'est pas une nouveauté : elle est au contraire depuis longtemps au fondement de la progression des carrières. Le recrutement des universitaires et des chercheurs a toujours reposé sur une forme d'évaluation par les pairs. On pourrait même aller plus loin et dire que, pendant longtemps, on a pratiqué l'évaluation comme une chose naturelle, qui ne portait pas à contestation.

Deux questions surgissent alors : pourquoi avons-nous vu s'installer, ces dernières années, des

---

<sup>154</sup>Expert Group on Assessment of University-Based Research, Mackiewicz, 2009.

procédures nouvelles d'évaluation<sup>155</sup> ? Et pourquoi l'évaluation devient-elle soudain une difficulté, sinon un problème ?

D'abord, remarquons que l'équilibre ancien du système a été profondément bouleversé depuis les années 1980. Jusque-là, la qualité de la recherche se mesurait essentiellement par rapport à la thèse d'Etat, que peu réussissaient à mener à terme. La disparition de ce travail « monumental » a modifié l'équilibre du système, sans que l'on s'en rende compte. On a quitté un système dans lequel la capacité professionnelle des meilleurs enseignants-chercheurs était établie, une fois pour toutes, à l'issue du doctorat d'Etat.

La combinaison de la thèse « nouveau régime » et de l'habilitation à diriger des recherches a fait basculer vers un mode de travail plus cumulatif, qu'on prend l'habitude d'évaluer à chacune de ses grandes étapes. Intuitivement, il semble bien que le résultat obtenu reflète, souvent, un niveau d'exigence aussi élevé que celui que l'on atteignait avec la thèse d'Etat. Mais la multiplication des thèses, la disparité des modes d'HDR<sup>156</sup> d'une discipline à l'autre, offrent moins de visibilité pour une évaluation objective que ce n'était le cas lorsque dominait le doctorat d'Etat. Et ceci d'autant plus que la réussite aux concours de l'enseignement joue désormais un rôle moins décisif dans le recrutement des enseignants-chercheurs à des postes de titulaire (à l'exception des disciplines qui ont maintenu l'agrégation du supérieur).

Si l'on voulait développer l'analyse, on pourrait dire que le système qui existait jusqu'au milieu des années 1980 offrait une forme de sélection des enseignants-chercheurs dont le fonctionnement était parfaitement lisible, aussi bien pour les collègues que pour le ministère de tutelle<sup>157</sup> : la hiérarchie entre les universitaires, entre les chercheurs, se fondait sur une performance tout à fait identifiable et reconnue ; ceux qui franchissaient l'obstacle suprême accédaient au haut de la hiérarchie. Il s'agissait d'un système aussi cohérent, à sa manière, que le système américain de la *tenure* (et des moyens d'y accéder) décrit par Robert Gary-

---

<sup>155</sup> Des analyses récentes parlent de « régimes d'évaluation » et distinguent d'une part, une évaluation collégiale, et d'autre part, un nouveau régime qui a recours à des experts spécialisés dans l'évaluation. Voir en particulier Nicolas Dodier, <http://evaluation.hypotheses.org/452> qui applique cette distinction à la création de l'AERES, quitte à forcer le trait car les évaluations de l'AERES relèvent encore largement de l'évaluation collégiale.

<sup>156</sup> Habilitation à diriger des recherches

<sup>157</sup> Il n'y avait évaluation par le CNU que dans deux occasions, lorsque les enseignants-chercheurs présentaient un dossier de candidature, soit à un emploi de grade supérieur, soit à une promotion. L'évaluation était donc bien moins fréquente.

Bobo et Alain Trannoy<sup>158</sup> dans une contribution récente à la revue *Commentaire* : il n'était pas fondé sur la publication permanente mais aboutissait au même résultat en terme de sélection des chercheurs les plus performants, méritant d'accéder à une chaire. Comme dans le cas de l'*Habilitationsschrift* allemande (qui existe toujours), l'auteur d'une thèse d'Etat avait atteint un niveau d'excellence reconnu – et identifiable internationalement, on oublie souvent de le mentionner<sup>159</sup>.

### ...mais dont les modalités ont été bouleversées

Quel nouveau système d'évaluation convient-il de développer pour tenir compte des bouleversements structurels<sup>160</sup> que nous venons d'évoquer, qui se sont déroulés sur une génération? Il ne peut pas y avoir de réponse immédiate ni *a priori*. Seule l'expérience progressivement acquise et le dialogue de toutes les parties prenantes permettront de mettre en place un système satisfaisant pour tous.

Comme le font comprendre R. Gary-Bobo et A. Trannoy, l'université et la recherche française forment désormais un système qu'on ne peut pas décrire simplement comme l'adaptation à une norme internationale « anglo-saxonne » (multiplication des publications). Avant même que s'impose l'idée que la recherche française devait mieux se situer dans la compétition internationale et que le système français devait donc être, au moins partiellement, adapté, en prenant exemple sur les modèles des pays les plus performants, la remise en cause du système fondé sur la thèse d'Etat (et la prééminence des concours de l'enseignement) était née du double souci de démocratiser l'enseignement supérieur et de rendre plus facile l'accès au doctorat dans une société où une part croissante de la jeunesse accédait à l'enseignement supérieur. Ainsi, il n'a pas fallu attendre le choc produit par la diffusion du classement de Shanghai (en 2003), pour que soit posée la question de l'évaluation des performances pédagogiques et scientifiques d'un système d'enseignement supérieur en pleine croissance.

---

<sup>158</sup> Robert Gary-Bobo et Alain Trannoy, « Professeur d'université, profession libérale d'Etat », Première Partie, *Commentaire*, Automne 2009, Vol.32, n°127, pp. 653-668.

<sup>159</sup> En poussant le paradoxe, on pourrait ramener la percée fondatrice, au niveau international, de l'Ecole des Annales à la publication, en l'espace d'une génération (1930-1960), d'une vingtaine de thèses d'Etat qui ont acquis une notoriété internationale.

<sup>160</sup> On pourrait ajouter que l'accroissement, l'inflation du nombre des thèses a perturbé le système traditionnel. Le nombre de dossiers croissant, il est devenu difficile d'effectuer systématiquement la lecture critique sur laquelle se fondait l'évaluation, et la confiance réciproque entre le milieu et les évaluateurs qui en étaient issus.

Pour analyser l'origine des transformations de la pratique de l'évaluation il faut en effet comprendre le bouleversement qu'a impliqué, en quelques décennies, l'accroissement des effectifs d'enseignants-chercheurs et la multiplication des centres universitaires. Même au sein d'une discipline, il n'est souvent plus possible, aujourd'hui, d'avoir une vue globale des recherches en cours. *A fortiori*, la puissance publique, si elle veut évaluer la qualité des formations et de la recherche qu'elle finance, a-t-elle besoin de moyens d'évaluation rénovés.

Si l'on entreprend la comparaison avec les Etats-Unis, on comprendra mieux les enjeux : la fin de la thèse d'Etat n'a pas fait basculer le système français dans un système à l'américaine, qui dégage une évaluation permanente et informelle par une concurrence très poussée entre universités pour attirer les meilleurs enseignants-chercheurs.

Pour éclairer le paradoxe que nous mentionnions au départ, la recherche française se trouve actuellement dans une situation intermédiaire<sup>161</sup>, où se mettent en place de nouvelles modalités de l'évaluation, dont les pouvoirs publics espèrent qu'elles répondront aux exigences de l'époque, mais dont ceux qui sont évalués ont le sentiment qu'ils subissent un phénomène nouveau, plaqué de l'extérieur, et qui ne relèverait plus de l'évaluation par les pairs. Trois risques sont souvent mis en avant : la lourdeur du processus, d'une part ; le risque qu'il ne soit pas conduit de manière impartiale, ensuite ; le danger de déséquilibrer les procédures de la recherche, enfin. Ce dernier point est particulièrement sensible en sciences humaines et en sciences sociales.

### Des évaluations répétitives ?

Première question à poser : Les acteurs de la politique d'enseignement supérieur et de recherche n'accordent-ils pas une confiance imméritée à l'évaluation nouvelle manière, qui trouve sa source d'inspiration dans le « *management* par la qualité » ? L'adoption de nouveaux outils et de nouvelles méthodes de l'évaluation sous l'impulsion de l'Etat ne risque-t-elle pas de se combiner à un esprit de système – qui finirait au demeurant par rendre l'évaluation inefficace ? Il n'est pas de problème qui échappe à l'évaluation et l'autonomie des universités peut renforcer ce mécanisme par le développement d'évaluations internes à

---

<sup>161</sup> Pour reprendre la distinction de Nicolas Dodier (voir supra n.2), on pourrait dire que cohabitent deux « régimes d'évaluation » qui diffèrent par les formes d'objectivité et les usages qui les spécifient.

chacune d'elles : comités d'évaluation pour les promotions, comités, audits internes des universités et des PRES, appels à des audits administratifs, évaluation programmée de chaque enseignement au niveau du cours et du TD...

Désormais, un enseignant-chercheur sera soumis, personnellement, à une évaluation tous les quatre ans mais il le sera aussi, à d'autres titres, tout au long de cette période. Il sera évalué quand il propose des maquettes de formation et l'habilitation de l'équipe à laquelle il appartient ; quand il demande une promotion ou une prime ; quand il soumet un projet à l'ANR, à une agence européenne ou lorsqu'il demande un financement régional ; quand il sollicite un détachement, ou quand il veut que son département ou son équipe entre dans un dispositif spécifique. Pour peu qu'il appartienne à une équipe mixte, il devra multiplier les évaluations.

On comparera la prolifération des demandes d'évaluation en France à la simplicité du système mis en place au Brésil, suivant le principe d'une fiche unique par chercheur.

#### **Le système *Lattes Curriculum* au Brésil**

Lattes Curriculum, lancé en 1999, est un système d'information sur les activités des chercheurs brésiliens au sein d'une plate-forme plus vaste développée pour le Conseil national pour le développement scientifique et technologique.

Le format est normé mais sans complication excessive et l'intérêt de la formule vient de ce que tout chercheur (depuis le doctorant) peut remplir et actualiser sa fiche. Il est même indispensable d'entretenir sa propre fiche si l'on est candidat à un poste d'enseignant-chercheur ou à un appel d'offre. Les évaluations s'appuient sur cette « fiche unique », ce qui a le double avantage de dispenser l'évalué de formalités excessives et de permettre à l'évaluateur d'avoir un accès immédiat à l'information.

La plate-forme Lattes, plus globalement, contient aussi des informations sur les institutions (4000 établissements nationaux privés, gouvernementaux, d'enseignement supérieur...). Elle est articulée avec d'autres banques de données telles que SciELO ou SCOPUS, ce qui permet d'avoir accès aux articles d'un chercheur à partir de son cv.

On opposera le maniement très simple de ce système et les difficultés qu'ont eues de nombreux chercheurs du CNRS à remplir le formulaire RIBAQ. On ajoutera qu'un tel système ne peut avoir d'intérêt que s'il est étendu à tous les chercheurs et non limité au CNRS.

(Source : <http://lattes.cnpq.br> )

On mentionnera en outre que, sans qu'il y ait, et pour cause, d'autorité centrale régulatrice, dans un certain nombre de nos disciplines, aux Etats-Unis, nos collègues utilisent une forme

parfaitement standardisée de présentation de leur curriculum vitae, que tout un chacun peut consulter sur Internet

### Une évaluation biaisée ?

L'omniprésence des procédures nouvelles d'évaluation attise d'autant plus les craintes que le phénomène suscite d'emblée de la méfiance, en particulier de la part des enseignants-chercheurs qui n'ont jamais fait partie d'une équipe associée au CNRS et qui ont donc découvert, au milieu des années 2000, la pratique de l'évaluation répétée. On entend souvent dire, à divers titres, que les procédures d'évaluation ne répondent pas à tous les critères d'impartialité. Dans un pays habitué soit à la procédure anonyme des concours de recrutement des enseignants soit à une évaluation de proximité par les pairs<sup>162</sup> – avec sa dérive, le localisme – l'idée de s'en remettre à des agences nationales ou européennes incite à la méfiance. Identifions certaines des peurs qui s'expriment.

- 1) L'évaluation pourrait être capturée par des sous-groupes bien organisés et qui représentent une vision spécifique de la discipline. Les personnes qui feraient partie des comités d'évaluation ne seraient pas forcément les meilleures ni les plus au fait de l'évolution de leur discipline. Du fait du coût d'opportunité plus élevé pour les meilleurs chercheurs que représente la participation à des comités, ils risquent de décliner l'invitation et de laisser leur place à des collègues moins experts.
- 2) L'évaluation pourrait être pratiquée par des personnes qui cherchent à vous nuire. La France n'est pas une société de confiance, loin de là. Toutes les études témoignent que le degré de confiance que les Français accordent à leurs compatriotes est réduit. Le monde de l'enseignement supérieur et de la recherche ne fait pas exception. Cet aspect des choses est d'autant plus important qu'à partir du moment où l'évaluation des enseignants-chercheurs et des centres est régulièrement renouvelée, s'insinue l'idée que l'Etat prépare, sur le long terme, son désengagement de la recherche et de l'enseignement supérieur.

---

<sup>162</sup> Une autre procédure à laquelle on pourrait penser, par référence, est celle de l'inspection des professeurs du secondaire ; mais précisément, c'est une pratique inconnue de l'enseignement supérieur, où les recrutements à l'échelon supérieur sont fondés sur la cooptation.



- 3) L'évaluation pourrait-être « bruitée ». Bien qu'il n'y ait pas d'erreur systématique dans l'évaluation en plus ou en moins, le risque d'erreur individuelle n'est pas nul.
- 4) L'évaluation peut être biaisée. Cette fois-ci, une erreur systématique serait constatée en raisonnant en moyenne. Assez clairement, certaines disciplines, voire l'ensemble des SHS, ont peur que les critères fondés sur des indicateurs de bibliométrie ne rendent compte que d'une manière incomplète de la profondeur de leur apport scientifique, notamment par rapport à leurs collègues étrangers, du fait d'un usage encore restreint de l'anglais.
- 5) L'évaluation mal conduite peut amener à des changements de pratiques scientifiques dommageables pour l'avenir d'une discipline à long terme. Deux déviances sont régulièrement pointées. La première est d'amener certains chercheurs à pratiquer un certain stakhanovisme, si les critères purement quantitatifs sont trop mis en avant. La publication en tronçons de petits papiers allonge la liste des publications mais ne garantit pas l'avancement de la science. Les évaluations récurrentes découragent les travaux à long terme, notamment les monographies. La seconde forme de déviance serait que les chercheurs se transforment en une société d'émetteurs de papiers en oubliant leur rôle de récepteur. Cela surviendrait si l'évaluation ne retenait que notre rôle de producteur mais ne valorisait d'aucune sorte le rôle de lecteur du travail des autres qui est aussi important pour faire avancer la recherche. La difficulté est que le rôle de lecteur se laisse moins facilement appréhender et les CV n'y consacrent au mieux que quelques lignes.
- 6) L'évaluation même bien conduite, risque d'entraîner une émulation au-delà du raisonnable au sein de la communauté scientifique et de privilégier la concurrence sur la coopération, alors même que les progrès de la science requièrent une dynamique associant les deux.
- 7) Enfin, la part croissante jouée par les indicateurs quantitatifs est peut-être celle qui suscite le plus de rejet : elle mérite d'être plus longuement envisagée.

## 2. Les inquiétudes quant aux indicateurs quantitatifs.

L'utilisation d'indicateurs dans les procédures d'évaluation se développe progressivement : elle est destinée à fournir des éléments objectifs à l'évaluation de la qualité des productions de la recherche. Une utilisation quelquefois sans discernement suscite cependant un certain nombre de réserves qui ne sont pas seulement exprimées par les chercheurs, dont on pourrait alors penser qu'ils cherchent à se protéger d'un système qui leur serait défavorable, mais aussi par les spécialistes de la bibliométrie. Surtout, il est important de comprendre que les enjeux que soulève le recours à la bibliométrie n'intéressent pas seulement les SHS. Certaines des critiques dont nous allons parler ont leur équivalent dans les sciences de la vie et les sciences de la matière. Le débat qui sera mené à partir des Sciences de l'Homme et de la Société, s'il est constructif, intéressera l'ensemble de la communauté scientifique nationale et internationale. Il est nécessaire, bien entendu, de ne pas s'enfermer dans une vision purement négative des nouveaux outils d'évaluation.

Quand on parle du recours à la bibliométrie dans l'évaluation des chercheurs, deux types d'indicateurs sont principalement utilisés :

- des indicateurs qui reposent sur un classement des supports de publication par niveau de qualité supposée ;
- les facteurs d'impact des revues qui sont généralement calculés en considérant les citations faites pendant une période de deux ans, à l'intérieur d'un corpus de revues bien déterminé, aux articles de la revue publiés dans les deux années antérieures à cette période de deux ans.

Une des spécificités des SHS tient cependant à la place des livres, monographies et ouvrages édités, dans un grand nombre des disciplines que comportent sciences humaines et sociales : il est clair qu'ils sont insuffisamment pris en compte dans les indicateurs utilisés aujourd'hui<sup>163</sup> et que cela constitue, à juste titre, aux yeux d'un grand nombre de chercheurs un problème

---

<sup>163</sup> A l'exception, majeure il est vrai, de Google Scholar. On notera aussi l'évolution de Publish or Perish (d'Ann Harzing), qui se dote des moyens de prendre en compte les monographies, y compris – ce qui est essentiel pour les SHS – dans d'autres langues que l'anglais. Dans les deux cas, il s'agit d'instruments facilement accessibles aux chercheurs – ce qui prête à contestation chez les évaluateurs.

majeur. Il sera essentiel, dans les années qui viennent, de convaincre les responsables des grandes bases de données internationales d'inclure systématiquement les monographies, dans leurs langues de publication, à leur recensement des publications des chercheurs. On notera que les instances d'évaluation des SHS, dans tous les grands pays, n'ont pas d'autre possibilité que d'inclure les ouvrages des chercheurs à leurs listes quantitatives.

Dans tous les cas évoqués, ces indicateurs reposent sur la constitution de corpus/ listes de revues (éventuellement d'ouvrages) : dans quelle mesure peut-on considérer que ces corpus/ listes sont bien ajustés au travail de mesure qu'ils sont supposés permettre ?

Les sources existantes

Les principaux corpus utilisables et/ou utilisés dans l'évaluation en France sont au nombre de cinq :

- Le Web of science (Thomson Reuters), qui regroupe 2864 revues SHS<sup>164</sup>
- Scopus (Elsevier), 3453 revues SHS
- La liste ERIH établie par l'European Science Foundation pour les humanités et qui regroupe près de 5200 revues
- La liste AERES établie à partir d'ERIH, de listes publiées par le CNRS et des préconisations de comités d'experts qui totalise de l'ordre de 6000 revues dans le domaines SHS
- Google Scholar : cette dernière source n'est pas prise en compte au même titre par les instances d'évaluation en raison d'un degré d'opacité qui existe aujourd'hui sur le mode de constitution de la base. Il semble qu'elle ne soit pas suffisamment homogène (par exemple, certains numéros d'une revue sont pris en compte et d'autres non), ce qui, du point de vue des professionnels de l'évaluation, entame quelque peu son crédit en tant que source. Elle a pris néanmoins une certaine importance du fait de l'élaboration et de la mise à disposition gratuite d'outils bibliométriques fonctionnant à partir de ses données – et, en sciences humaines et sociales, du fait qu'elle inclut les monographies.
- Le logiciel *Publish or Perish* d'Ann-Wil Harzing est l'un de ces outils fonctionnant à partir de Google Scholar : on lui reproche d'avoir contribué à généraliser les usages

---

<sup>164</sup> Les données chiffrées mentionnées ici sont tirées de Dassa & alii (2010)

« sauvages » de la bibliométrie par les chercheurs eux-mêmes, entretenant un certain nombre de malentendus sur la manière dont on peut légitimement utiliser la bibliométrie à des fins d'évaluation<sup>165</sup>.

Le travail mené par Michèle Dassa et ses collègues<sup>166</sup> permet de faire les constats suivants sur les quatre premières bases :

- la concaténation des différentes listes de revues permet d'obtenir une liste globale de 9951 revues : le WoS et Scopus ne représentent donc qu'un tiers environ de l'ensemble alors les listes AERES et ERIH représentent environ la moitié du total.
- Les taux de recouvrement entre les différentes bases sont assez moyens : alors que Scopus et le WoS sont de taille comparable, ont en commun une très forte sur-représentation des revues en langue anglaise (de 70 à 80% des revues), publiées soit aux Etats-Unis (40 à 50% des revues), soit au Royaume-Uni (de 20 à 30% des revues), les revues communes aux deux bases ne représentent qu'environ la moitié de chaque base. Un peu plus de la moitié des revues du WoS sont présentes dans ERIH qui contient seulement 30% des revues de Scopus.
- La couverture des différentes disciplines est elle aussi très variable selon les bases. Par ailleurs, la « représentation » des disciplines par les bases est loin d'être convergente : le pourcentage de revues communes au moins à deux bases varie de 2 à 54%, (4 disciplines en dessous de 10%, 7 de 10 à 20%, 7 de 20 à 30%, 5 de 30 à 40%, 5 au dessus de 40%), le pourcentage de revues communes aux 4 bases varie de 1 à 10%.

En résumé, et quel que soit l'usage que l'on fasse des bases – classement ou analyse bibliométrique – on constate qu'il existe a) des différences très importantes dans la manière dont ces bases représentent globalement la recherche en SHS et b) des différences encore plus importantes dans la manière dont elles représentent chaque discipline.

Il est donc nécessaire d'effectuer un travail d'harmonisation très important. Dans l'état actuel des bases de données, il est important de rappeler qu'aucune ne peut prétendre à l'objectivité

---

<sup>165</sup> Gingras, Y. (2008). La fièvre de l'évaluation de la recherche. Du mauvais usage de faux indicateurs. *Revue d'Histoire Moderne et Contemporaine*, 2008/5(55-4bis), 67-79.

<sup>166</sup> Dassa, M., Kosmopoulos, C., & Pumain, D. (2010). JournalBase. Comparer les bases de données scientifiques internationales en sciences humaines et sociales. *Cybergeo*, mis en ligne le 8 janvier 2010, modifié le 13 janvier 2010, <http://www.cybergeo.eu/index22862.html>

et servir de base, à elle seule, à des évaluations.

Les indicateurs reposant sur des classements

Dès 2004, l'ESF a travaillé à la mise en place d'une liste de revues dites de référence dans le domaine des humanités et des sciences sociales : l'objectif était de fournir un outil européen pour l'évaluation de la recherche qui prenne en compte la spécificité des SHS, à savoir la pluralité des langues de publication et la pertinence locale de certains travaux, et corrige les biais évidents des grandes bases de données dites internationales comme le WoS (sous-représentation des SHS, surreprésentation massive des revues anglophones). Dans une seconde étape à venir, l'ESF s'est donné pour objectif de définir une méthodologie d'évaluation qui intègre les monographies, les chapitres d'ouvrage et les livres édités.

L'ESF a donc construit la liste précédemment décrite, en classant les revues en trois catégories A, B, C définies de la manière suivante :

« - A category : international publications with high visibility and influence among researchers in the various research domains in different countries, regularly cited all over the world.

- B category: international publications with significant visibility and influence in the various research domains in different countries.

- C category: Important local / regional level publication; Mainly local / regional readership, but occasionally cited outside the publishing country »<sup>167</sup>.

Alors même qu'il s'agissait d'une initiative bienvenue, l'ESF a été critiquée au titre qu'elle aurait voulu établir une hiérarchie entre les catégories. Comme l'ont rappelé ses représentants, de leur point de vue, ces catégories se différencient autant par leur audience que par leur qualité ; la catégorie C comporte des revues de qualité, mais qui restent à audience nationale. L'accueil mitigé fait à l'ESF montre qu'il existe encore bien des préventions contre le fait de l'évaluation en lui-même. Et pourtant son classement fait toucher du doigt l'un des paradoxes des SHS : le nombre de publiants ne cesse d'augmenter – au point même de rendre quasiment impossible pour un spécialiste de suivre tout ce qui se fait dans son domaine – mais le monolinguisme de beaucoup de chercheurs condamne leurs publications à une audience limitée.

L'AERES, pour sa part, s'est inspirée de l'ERIH pour construire ses propres listes de revues,

---

<sup>167</sup> Voir le powerpoint de présentation de l'ERIH : <http://www.esf.org/research-areas/humanities/erih-european-reference-index-for-the-humanities.html>

le classement qui en a résulté avait une dimension très nettement hiérarchique : seuls les articles publiés dans des revues classées A ou B pouvaient être pris en compte pour déterminer la liste des chercheurs « publiants » ou « actifs ». Face, là encore, à un certain nombre de critiques argumentées<sup>168</sup>, l'AERES a substitué aux classements de simples listes de revues : cependant, parce qu'elles sont destinées à discriminer les chercheurs actifs des chercheurs non actifs, ces listes, même dépouillées d'un classement interne, demeurent des dispositifs de classement. Elles comportent pour la plupart quelques centaines de revues (de 200 à 400 en général) aux exceptions notables du domaine de l'histoire et l'archéologie qui en compte de l'ordre de 1400 et du domaine « psychologie, éthologie, ergonomie » qui en aligne plus de 3000 et qui, du coup, qualifie les revues en les rangeant, si l'information est disponible, dans des catégories déterminées par le facteur d'impact.

On peut s'interroger sur l'homogénéité de telles listes : en effet, les ratios qui s'observent entre le nombre de revues comptabilisées dans les domaines « histoire » ou « psychologie » et dans les domaines « sociologie », « sciences politiques » ou « géographie » sont très différents de ceux que l'on peut calculer dans d'autres bases. Dans ces conditions, ces listes peuvent-elles résister à la critique et constituer des dispositifs consensuels d'évaluation ? Il est certain que les critères qui ont permis d'établir ces listes sont insuffisamment explicités<sup>169</sup>. Pour autant, ces bases de titres ont le mérite d'exister et de témoigner d'un effort d'affinement des méthodes quantitatives.

Pour renforcer utilement de tels dispositifs de classement, deux solutions peuvent être envisagées : la première consiste en un aménagement du système, au travers de la mise en

---

<sup>168</sup> Notamment, celle de François Briatte (2008) Comparaison inter-classements des revues en sociologie-démographie et en science politique. *Bulletin de méthodologie sociologique*, 100/2008 mis en ligne le 1er octobre 2008, <http://bms.revues.org/index3473.html> qui montre l'hétérogénéité de différents systèmes de classement, et à l'intérieur même d'un classement comme celui de l'AERES, la coexistence entre des principes hétérogènes qui entrent en conflit les uns avec les autres.

<sup>169</sup> Dans les disciplines qui ont produit des listes relativement courtes, ces listes sont loin de représenter la totalité des supports de publication utilisés par les chercheurs. Fabien Jobard (2009) Une analyse quantifiée des publications scientifiques des politistes français. Présenté au Congrès du soixantième anniversaire de l'AFSP, Grenoble, septembre 2009: CNRS., a recensé les revues dans lesquels les 130 chercheurs CNRS dépendant de la section 40 ont publié entre 2003 et 2008 : 95 revues françaises et 146 revues étrangères, soit deux fois plus de revues que de chercheurs. Odile Piriou et Philippe Cibois (2009) Inventaire des revues où publient les sociologues. *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, 4(mis en ligne le 12 juillet 2009, URL : <http://socio-logos.revues.org/2310>) ont fait un travail analogue sur les sociologues en tirant au hasard 300 chercheurs du répertoire des sociologues : dans ce répertoire, chacun peut se présenter et donner les références qu'il considère comme les plus importantes de sa production. Il ne s'agit donc pas de la totalité des publications mais de celles qui, a priori, ont le plus de chances d'être reconnues comme légitimes par les pairs : cet échantillon permet de dresser une liste de 372 revues, alors que la liste AERES comporte de l'ordre de 220 titres seulement.

place d'un dispositif d'examen en continu des demandes d'intégration de revues dans la liste de référence. Tout chercheur est alors en mesure de proposer l'ajout d'une revue à la liste, cette demande est étudiée par un comité et évaluée au regard d'un certain nombre de critères qui ont été explicités a priori. La seconde, plus radicale, part du principe que la qualité d'un article et la qualité du support de publication sont deux choses qui ne se recoupent que partiellement : autrement dit, tout chercheur a le droit de demander une évaluation, par deux experts par exemple, de la qualité de sa production, évaluation qui sera basée sur la lecture effective des textes en question. Notons que l'évaluation telle qu'elle est pratiquée en Grande-Bretagne repose sur cette hypothèse de disjonction entre les « qualités » respectives des revues et des articles et est organisée autour d'une évaluation directe des productions par les membres du panel (voir description du système britannique en annexe).

En résumé, la constitution de listes de revues dites de référence n'est qu'un élément parmi d'autres qui permettent d'apprécier la qualité de la recherche, d'une part parce qu'aujourd'hui, la manière dont ces listes sont constituées n'est pas encore complètement satisfaisante au regard de l'objectif qu'elles sont supposées remplir, d'autre part, parce qu'en tout état de cause, le support de publication ne donne qu'une idée approximative de la qualité de l'article. A minima, le renforcement de la légitimité de telles listes passe par un travail d'explicitation des critères d'inclusion/ d'exclusion et par la mise en place d'un dispositif d'examen en continu des demandes d'intégration.

### **Les indicateurs issus de la bibliométrie**

Les indicateurs bibliométriques sont apparus peu à peu dans l'évaluation : dans les années récentes, les chercheurs en sciences exactes et expérimentales ont dû fournir pour chacune de leurs publications le facteur d'impact de la revue dans laquelle l'article est publié. Le h-index est utilisé dans certaines commissions du CNRS pour l'évaluation des chercheurs. Le caractère à la fois synthétique et manipulable par le calcul de ce type d'indicateurs leur procure un avantage certain par rapport à des formes d'évaluations plus « littéraires » : ils les rendent séduisants à bien des égards, d'où l'importance de cerner précisément ce qu'ils apportent et d'apprécier leurs limites.

Deux grandes questions se posent sur ces indicateurs :

- une question de fond : que mesurent-ils ? Peuvent-ils être considérés comme des indicateurs de la qualité des travaux de recherche ?
- une question plus interne : à partir du moment où l'on s'est mis d'accord sur ce qu'ils mesurent, peut-on considérer qu'ils sont robustes ?

Qu'une revue A dans un domaine particulier ait un facteur d'impact double d'une autre revue B dans le même domaine signifie que les articles de la première sont en moyenne cités deux fois plus que les articles de la seconde. A quoi peut-on rapporter cette différence ? On peut bien sûr penser que A propose des contributions plus intéressantes que B ; mais cela peut aussi être lié à une diffusion différente des revues : A est envoyée systématiquement aux membres d'une association professionnelle, ce qui n'est pas le cas de B ; ou A est proposée sur une plateforme plus accessible que celle sur laquelle B est disponible ; ou encore A et B ne couvrent qu'approximativement le même domaine, et les chercheurs intéressés par les contenus de B publient dans des revues qui sont pas indexées dans la base de données (WoS, Scopus) à partir de laquelle le calcul de facteur d'impact est fait – on a vu précédemment que les bases de données ne se recoupent que partiellement. Le facteur d'impact d'une revue peut donc être affecté par une multitude d'éléments. En tout état de cause, son mode de calcul en fait une utile indication sur l'audience ; le considérer comme une mesure exclusive de la qualité serait cependant excessif.

Une étude<sup>170</sup>, réalisée sur les 4532 articles qui ont été publiés à l'identique dans deux revues à une distance temporelle maximale d'un an, montre qu'en moyenne, la version parue dans la revue avec le plus fort facteur d'impact est citée deux à trois fois plus que la version parue dans la revue à facteur d'impact plus faible : la publication dans une revue à facteur d'impact n'est donc pas en soi un indicateur suffisant de la qualité. En outre, la considération du seul facteur d'impact de la revue fait l'impasse sur la dispersion du taux de citation des articles autour de la moyenne qui peut être assez différente d'un journal à l'autre : les mathématiciens<sup>171</sup> ont montré que, pour deux revues ayant des facteurs d'impact variant du simple au double, la probabilité qu'un article de la revue ayant le plus faible IF ait un plus grand nombre de citations qu'un article dans la revue avec le plus fort IF était de 62% ; on

---

<sup>170</sup> Larivière & Gingras (2009) The impact factor's Matthew Effect: A natural experiment in bibliometrics. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 61(2), 424-427.

<sup>171</sup> Adler, Ewing, J., & Taylor, P. (2008). *Citation statistics*. Report of the Joint Committee on Quantitative Assessment of Research - International Mathematical Union (IMU) in cooperation with the International Council of Industrial and Applied Mathematics (ICIAM) and the Institute of Mathematical Statistics (IMS).



voit à quel point, la seule considération du facteur d'impact peut être trompeuse si elle est utilisée sans discernement.

En bref, le facteur d'impact d'une revue ne peut pas prétendre représenter à lui seul la qualité d'un article de revue ; de manière symétrique, le nombre de citations d'un article est lui-même le résultat d'une interaction entre plusieurs facteurs dont l'audience de la revue et ne prête pas plus à une interprétation univoque.<sup>172</sup>

Identifier les limites d'un instrument, ce n'est pas la même chose que rejeter totalement l'instrument. On mentionnera donc un certain nombre de précautions à prendre pour analyser les facteurs d'impact :

- ne pas comparer les chiffres de disciplines différentes,
- ne pas se fier à un seul calcul mais combiner les scores obtenus par plusieurs méthodes à partir de corpus différents,
- différencier les scores d'impact des revues (qui peuvent guider un collègue dans le choix de la revue où il cherche à publier) du score d'impact d'un article particulier (qui permet d'évaluer l'audience, l'impact, l'influence de cet article) et du cumul des scores d'impact de tous les articles d'un collègue au fil de sa carrière (qui permet de voir quel a été, au total l'audience, l'impact, l'influence de ce collègue).

#### **Conclusions provisoires concernant l'évaluation et la bibliométrie**

1. Les outils bibliographiques sont devenus incontournables, car ils rendent des services incomparables : repérer, sur un sujet donné, des livres ou articles publiés dans des revues peu diffusées, découvrir une publication d'un auteur qu'on apprécie, remonter aux sources d'un article, trouver les « descendants » d'une publication intéressante (les publications qui la citent), etc. Dès lors, il est inévitable que certaines personnes, certains organismes, cherchent à faire des calculs bibliométriques pour préparer évaluations ou décisions. Il faut donc chercher à limiter les défauts de la bibliométrie plutôt que chercher à l'interdire.

<sup>172</sup> Le h-index calculé à partir du nombre de citations de chaque article n'échappe évidemment pas à ce type de critiques. L'évolution actuelle des pratiques de citation rend d'ailleurs les indicateurs moins discriminants : en effet on assiste – peut-être sous l'effet d'une multiplication des publications et/ou d'une segmentation des domaines de recherche – à une diminution continue du nombre de citations par article. Alors que jusque dans les années 50, on aurait pu prédire avec de bonnes chances de succès les prix Nobel, en analysant les citations avant leur nomination, cela est devenu quasiment impossible de nos jours. (Gingras & Wallace, 2010. Why it has become more difficult to predict Nobel Prize winners: a bibliometric analysis of nominees and winners of the chemistry and physics prizes (1901-2007). *Scientometrics*, 82(2), 401-412.)

2. Il faut distinguer l'évaluation d'un livre ou d'un article spécifique de l'évaluation d'une revue. Le nombre de citations du livre ou de l'article (ou d'un auteur globalement) est un bon indicateur de son influence, mais ne peut être évalué qu'après un certain temps. Le facteur d'impact d'une revue est disponible en permanence, calculé sur un passé récent, mais ne peut garantir qu'un article publié dans cette revue aura une forte influence ; il peut guider un auteur vers une revue où les articles ont, en moyenne, une bonne influence dans les premières années. Utiliser le nombre d'articles dans des revues à fort facteur d'impact est un indicateur indirect.
3. Les nombres de citations, les scores d'impact, les durées sur lesquelles les calculer, ne sont pas comparables d'une sous-discipline à l'autre.
4. Un livre peut avoir beaucoup de citations : plus de 8 500 pour *The Theory of Industrial Organization* (MIT Press, 1988) de Jean Tirole selon Google Scholar.
5. Deux observations contradictoires. (a) Il serait souhaitable que tous les organismes français aient, dans une discipline donnée, une liste unique. Cela éviterait qu'un collègue, guidé par la liste de l'organisme A, publie un article dans une revue pour se voir dire ensuite par l'organisme B que ce n'était pas la bonne revue. (b) Il est dangereux de se fier entièrement à une liste française, qui peut être fortement biaisée. Il est donc souhaitable d'avoir, comme garde-fou, un petit nombre de listes étrangères (autres pays européens, Union européenne, États-Unis).
6. Il ne faut pas se cantonner à une approche passive de la bibliométrie ou à son rejet total, car les autres pays l'utiliseront. Premières conséquences : il faut être présent, avec des propositions raisonnables, là où des listes internationales sont préparées ; plutôt que de rejeter une liste ou un classement internationaux, il faut proposer une solution alternative, en montrant qu'elle est préférable.

### 3. L'émergence de nouvelles procédures d'évaluation ajustables... aux SHS

#### L'évaluation des SHS à l'AERES

L'inconvénient du débat sur l'évaluation serait qu'il se fige sur des certitudes, aussi bien du côté de ceux qui la mettent en place que de ceux qui seront régulièrement évalués. Pour mener sa réflexion, notre Conseil a reçu en entretien le délégué en charge des SHS à l'Agence d'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur, M. Patrice Bourdelais<sup>173</sup>.

Le mode d'intervention de l'AERES – dont on rappellera qu'elle n'évalue pas les enseignants-chercheurs<sup>174</sup> – repose sur le principe d'une séparation du jugement et de la décision, de l'expertise et de la politique. L'Agence évalue mais n'accrédite pas les établissements et les unités de recherche, elle ne les finance pas. C'est une pratique nouvelle dans les institutions françaises de la recherche et de l'enseignement supérieur.

L'Agence cherche à construire un dispositif transversal applicable à toutes les unités de recherche<sup>175</sup>. Pour que le système fonctionne, il faut que plusieurs conditions soient remplies. Il faut tout d'abord que l'AERES soit la seule à évaluer, selon une procédure transparente. L'Agence fait un grand effort dans ce sens ; les unités concernées ont la possibilité de répondre aux points soulevés par leur évaluation ; les évaluations sont rendues publiques sur le site de l'Agence. Mais il faudra du temps pour que tous les acteurs s'habituent à la pratique de l'évaluation indépendante : que l'Agence soit certaine d'éviter les conflits d'intérêts entre les évaluateurs et les évalués ; que les évalués n'aient pas le sentiment d'être soumis à une inspection<sup>176</sup> ; que les responsables d'établissement acquièrent l'habitude d'assumer la décision prise au regard de l'évaluation.

<sup>173</sup> L'entretien a eu lieu le 2.2.2010. Entre temps, M. Bourdelais est devenu directeur de l'InSHS du CNRS.

<sup>174</sup> Mise en place en 2007, l'AERES est une autorité administrative indépendante.

<sup>175</sup> Nous avons laissé de côté la question de l'évaluation des établissements et des formations pour centrer l'attention sur celle des unités de recherche.

<sup>176</sup> Etant donné que l'évaluation n'est pas une « inspection », la construction de référents communs devrait permettre à chaque unité de recherche de procéder à une forme d'auto-évaluation.

Chaque année, un millier d'experts est mobilisé pour évaluer les seules sciences humaines et sociales. *L'importance de ces effectifs signifie que, dans le cours d'une carrière, chaque enseignant-chercheur aura l'occasion d'être évaluateur lui-même.* Nous insistons sur ce point car nous sommes bien convaincus qu'il faille éviter que se forme un groupe spécialisé d'enseignants-chercheurs à qui l'on demanderait systématiquement d'effectuer les évaluations. Contrairement aux craintes exprimées çà et là, il ne nous semble pas que l'on voie pour l'instant se former deux communautés, celle des évaluateurs et celle des évalués. On reste bien dans le cadre une seule communauté scientifique ; encore faut-il qu'elle apprenne à construire, dans le nouveau cadre de l'évaluation, des référents communs et partage les mêmes exigences d'objectivité. Chaque évalué peut être un jour évaluateur ; chaque évaluateur a été ou sera évalué. C'est pourquoi il est très important que s'établissent des bonnes pratiques de l'évaluation. Il faut développer une véritable éthique de l'évaluateur, enracinée dans la certitude que l'on est tour à tour évalué et évaluateur.

L'AERES s'efforce d'adapter ses procédures aux spécificités des SHS : à savoir la place respectivement reconnue aux monographies scientifiques et aux articles de revue ; et l'utilisation de la langue maternelle dans les publications, là aussi plus répandue que dans les autres sciences. L'évaluation n'est pas effectuée pour elle-même ; elle n'est pas une simple aide à la décision politique ; elle doit servir à la communauté des chercheurs, leur permettre de savoir où ils en sont, de mesurer la visibilité, nationale et internationale, de leur recherche. *Mais il faut bien prendre conscience de l'hétérogénéité du champ des SHS.* D'une discipline à l'autre, les types de publication ne sont pas les mêmes. Il importe *que les bonnes pratiques de l'évaluation soient définies discipline par discipline* : certaines, comme l'économie sont plus proches, en termes de publications, des usages des sciences de la vie ; d'autres mettent la monographie au centre du travail scientifique. En outre, la durée de vie d'un article n'est pas la même suivant la discipline ou la sous-discipline : le sociologue spécialiste de l'immigration ou le politiste qui travaille sur la recomposition des milieux politiques dans les sociétés européennes confrontées à la mondialisation n'aura pas le même horizon de références bibliographiques que le spécialiste de l'Empire ottoman qui tient un article érudit publié dans une revue allemande il y a cent ans pour une référence pertinente et vivante.

*Les projets de recherche financés par des agences de moyens*

Le CDHSS a aussi reçu M. Jean-Michel Roddaz, responsable du secteur SHS à l'ANR et M. Alain Peyraube, membre du Conseil scientifique de l'ERC<sup>177</sup>. Les nouveaux modes de l'évaluation rencontrent bien entendu la question de la programmation par les agences de financement de la recherche. Naguère encore, un chercheur décidait très largement de sa recherche sans en référer à qui que ce soit ; l'obligation d'être dans une équipe de recherche – désormais évaluée à l'université comme au CNRS - a signifié un premier basculement. Mais la généralisation de la recherche financée sur projet signifie, bien plus encore, que le chercheur est amené à se remettre régulièrement en cause devant ses pairs. On a définitivement basculé dans le régime de l'évaluation fréquente, sinon permanente, qui va rythmer la carrière de l'enseignant-chercheur. A première vue, la recherche individuelle ne semble guère être éligible aux financements contractuels de la recherche. Dans le cadre des projets collaboratifs ou collectifs, on attend plutôt du chercheur qu'il insère ses travaux dans un ensemble plus vaste : au sein d'une équipe, d'un centre ou d'un réseau d'équipes. S'agit-il, d'un alignement sur les sciences de la vie et de la matière ?

Contentons-nous de noter ici que, pour répondre aux demandes de ceux qui jugeaient pénalisants les appels d'offre par programmes thématiques (conçus par l'Agence), l'ANR a ouvert à nos disciplines des « programmes blancs » dotés de 50% des financements disponibles. L'expérience remet en cause les idées reçues: l'ANR n'enregistre pas une augmentation des demandes de financement, en dépit de l'augmentation du volume des financements non thématiques. Les thématiques imposées et les programmes blancs ne touchent pas les mêmes publics d'enseignants-chercheurs. On en tirera deux leçons : d'une part, il faut se méfier des raisonnements globaux concernant les SHS ; d'autre part, seule la pratique permettra de régler au profit de tous, des modes d'évaluation et de dotation satisfaisants.

Si, l'évaluation, telle qu'elle est actuellement mise en place, répond à la nécessité, pour les enseignants-chercheurs, les établissements, les décideurs politiques et la société, de disposer de critères de mesure du travail de recherche, il faut aussitôt ajouter que le propre de l'évaluation fréquente devrait être sa souplesse et sa capacité à s'adapter à la diversité des situations. Si l'on compare les appels d'offre lancés par l'ERC (*European Research Council*) aux appels à projet de l'ANR, on voit que se mettent en place des possibilités de financement

---

<sup>177</sup> Entretiens menés le 2 février 2010

où l'initiative individuelle dans le développement d'un projet de recherche joue un grand rôle (en particulier dans les *Starting Independent Researcher Grants*). L'excellence du candidat et du projet de recherche soumis est le seul et unique critère d'évaluation dont les panels d'experts doivent tenir compte. Tirons-en la conclusion provisoire que la nouvelle pratique des financements sur projets n'est pas forcément un carcan imposé « aux SHS ».

L'ERC prouve aussi d'une autre manière que l'internationalisation de la recherche, que doit encourager la pratique de l'évaluation collégiale élargie à la communauté scientifique européenne, ne s'opère pas au détriment des sciences humaines et sociales (et des projets portés par des chercheurs français). Ainsi le dernier appel à candidatures était-il originellement prévu selon la répartition suivante : 45% des soutiens irait au groupe Maths/Physique/Communication/Sciences de l'Univers, 40% aux sciences de la vie et 15% aux SHS ; au bout du compte, la répartition a été, respectivement, 39% / 34% / 14% (SHS) mais avec 13% de projets interdisciplinaires, dont 7 sont allés aux SHS contre 22 aux autres sciences.

#### 4. A l'aune internationale

- L'évaluation en Grande-Bretagne : : *Research Assessment Exercise* britannique

Le Research Assessment Exercise – le dispositif britannique d'évaluation – a développé une approche tout à fait différente de l'évaluation. On peut rappeler les principales caractéristiques de la dernière évaluation (2008)<sup>178</sup> :

- l'évaluation se fait sur soumission volontaire : aucun département n'est obligé de s'y plier, en revanche, l'évaluation constitue la base sur laquelle seront attribués les crédits de recherche.

- elle est réalisée par des panels disciplinaires ; chaque panel (67 au total) est composé d'une quinzaine de membres choisis parmi les personnes proposées par les universités et les associations professionnelles. 5 à 6 panels disciplinaires sont réunis dans un panel dit principal : il s'agit de renforcer la cohérence de l'évaluation entre disciplines voisines. Les panels se réunissent un certain nombre de fois avant le processus d'évaluation et peuvent décider de certains aménagements : par exemple, la définition de ce qui compte comme une publication ou le poids accordé aux différents critères d'évaluation est fixé par chaque panel. Chaque panel publie un document détaillé (de l'ordre de 8 pages) qui fixe les règles du jeu : quels documents sont considérés ? Quel pourcentage sera examiné ? Selon quels critères seront-ils évalués ? Etc.

- avant la mise en place du RAE2008, de multiples consultations ont été organisées auprès des universités, des associations professionnelles et des autres « parties prenantes » : les documents produits par ces différents acteurs ont été rassemblés sur le site. Des ateliers ont été organisés avec des chercheurs, un rapport sur l'évaluation dans les autres pays européens a été commandité... Bref, un travail énorme, dont la méthodologie est expliquée et dont tous les résultats sont rendus publics sur le site.

- les « units of assessment » soumettent un dossier qui là encore est disponible presque intégralement sur le site. Il comprend des données sur le personnel de l'unité, une fiche

---

<sup>178</sup> le site de la RAE fournit un grand nombre d'informations : <http://www.rae.ac.uk/>. On peut voir aussi le Compte rendu de la réunion « Indicateurs et critères d'évaluation en sciences humaines et sociales – 30 janvier 2007 », qui synthétise un exposé de Linda Hatrais sur la question, ainsi que Barker (2007).

individuelle recensant les 4 publications choisies par le chercheur sur la période considérée (5-6 ans), des données sur les thèses et masters soutenus, sur les financements des étudiants, sur les financements de recherche obtenus, ainsi qu'un rapport qui fait le bilan de la période considérée, détaille l'organisation de l'unité et donne un certain nombre d'autres informations comme les « esteem markers » (participation à des comités de rédaction, invitations etc.)

- la qualité de la production doit compter pour plus de 50% de l'évaluation (plutôt entre 60 et 80% pour les SHS), la qualité de l'environnement, et les marques d'estime constituant le reste de la note

- chacune des productions soumises par une unité fait en principe l'objet d'une évaluation par deux experts au moins qui lisent le document en question<sup>179</sup> : tout document peut être soumis quelle que soit la nature du support de publication, y compris si le document a un caractère confidentiel.<sup>180</sup> Il est postulé que des contributions novatrices et originales auront du mal à être publiées dans des supports « bien établis » ; la qualité du support de publication n'entre donc a priori pas dans l'évaluation. Après lecture, les experts classent le document dans l'une des 5 catégories suivantes :

<b>4*</b>	Quality that is world-leading in terms of originality, significance and rigour
<b>3*</b>	Quality that is internationally excellent in terms of originality, significance and rigour but which nonetheless falls short of the highest standards of excellence
<b>2*</b>	Quality that is recognised internationally in terms of originality, significance and rigour
<b>1*</b>	Quality that is recognised nationally in terms of originality, significance and rigour
<b>Unclassified</b>	Quality that falls below the standard of nationally recognised work. Or work which does not meet the published definition of research for the purposes of this assessment

- lorsque tous les documents ont été évalués, le « profil » de l'unité peut être établi : il consiste en la proportion des documents dans chacune des catégories. La note finale est calculée en mettant ensemble les différents éléments d'évaluation. Il n'y a pas de visite de l'unité. Un rapport est communiqué à l'unité, mais apparemment non publié, alors que le profil est publié.

- les panels produisent aussi un rapport global sur l'état de leur discipline tel que vu au travers de leur travail d'évaluation.

Plusieurs aspects méritent d'être soulignés :

<sup>179</sup> Dans certaines disciplines (par exemple la physique), il est dit que l'évaluation détaillée concernera seulement la moitié des documents soumis.

<sup>180</sup> « We have deliberately defined research output broadly: any form of publicly available, assessable output embodying research as defined for the RAE may be submitted, as may confidential outputs that are not publicly available. »



- cette évaluation est très coûteuse en temps et sur le plan financier ; pour le RAE à venir (rebaptisé Research Excellence Framework (REF)), le gouvernement souhaitait passer à une évaluation basée sur des indicateurs, mais cela a soulevé un tel tollé que l'idée a dû être abandonnée. Les travaux menés pour éclairer la décision sur ce chapitre ont conclu que « *Bibliometrics are not sufficiently robust at this stage to be used formulaically or to replace expert review in the REF. However there is considerable scope for citation information to be used to inform expert review. The robustness of the bibliometrics varies across the fields of research covered by the pilot, lower levels of coverage decreasing the representativeness of the citation information. In areas where publication in journals is the main method of scholarly communication, bibliometrics are more representative of the research undertaken* »<sup>181</sup>. L'évaluation sera toujours faite sur une base de « peer-review », mais des indicateurs pourront le cas échéant être mobilisés en complément pour évaluer la diffusion des connaissances.

On notera cependant des points remarquables qui pourraient inspirer ce qui se fait en France :

- la mise en place de procédures de consultations en amont de l'évaluation afin de recueillir les avis de l'ensemble des acteurs concernés, et une publication de l'ensemble des résultats de ces consultations : cela répond au souci de construire des procédures qui reçoivent l'assentiment des chercheurs
- la possibilité d'adapter les critères à chaque discipline
- un travail d'explicitation très important des critères et des méthodes d'évaluation
- un niveau de transparence très élevé : publication des éléments soumis et des résultats de l'évaluation
- un refus fréquent – qui étonnera peut-être ceux qui ignorent l'intensité de la réflexion critique sur l'évaluation dans les pays anglophones - de s'en remettre à des indicateurs ou des intermédiaires pour l'évaluation de la qualité scientifiques : dans leurs rapports, plusieurs panels défendent la thèse d'une déconnection entre qualité de la production et support de publication, par exemple dans le panel sociologie : « *The assessment of outputs confirmed the view of the sub-panel that the quality of research is not correlated with any conventionally perceived hierarchy of journals or with journal publication per se. The reading of outputs confirmed the view of the sub-panel that sociology as a discipline is not characterised by a*

---

<sup>181</sup> [http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2009/09\\_39/](http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2009/09_39/)

*hierarchy of journals or monograph publishers ».*

### **Les classements internationaux des universités : l'exemple de Quacquarelli Symmonds et du World University Ranking**

Un autre aspect, fortement médiatisé, de l'évaluation nouveau régime, est le classement international des universités. Les universités européennes ont été surprises de constater que le classement de Shangai, lors de sa première publication, en 2006, leur faisait peu de place parmi les meilleurs. On a dit aussi que les SHS étaient peu considérées, parce que moins visibles, dans ce classement.

Il peut être intéressant, pour cette raison, de regarder le « ranking » réalisé par l'entreprise britannique Quacquarelli-Symonds, le World University Rankings (jusqu'en 2009 il était publié par le *Times for Higher Education Supplement* ; désormais il le sera par le *Sunday Times* et une série de journaux dans le monde, dont *Le Nouvel Observateur*<sup>182</sup>). Du point de vue des SHS, le WUR offre un élément d'alternative intéressant au classement de Shangai. Les experts de QS cherchent systématiquement le contact avec les universités qu'ils évaluent, ce qui évite de ne prendre en compte que les données paraissant en langue anglaise; ils mettent l'accent sur le *peer review* pour corriger les biais de la bibliométrie ; ils mettent explicitement en valeur la présence, dans une université, de sciences humaines et sociales à rayonnement international.

(Source : [www.topuniversities.com](http://www.topuniversities.com))

- La part d'auto-évaluation des établissements en Italie

Comme nous l'avons souligné, l'évaluation ne peut fonctionner que dans la mesure où les acteurs de l'enseignement supérieur et de la recherche se l'approprient. L'exemple italien mérite, de ce point de vue, d'être regardé de près. Il est intéressant de savoir qu'à côté du *Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario*, il existe auprès de chaque université un *Nucleo di Valutazione Interna* (Conseil d'Evaluation Interne). Il est chargé de vérifier, par une analyse des coûts et des rendements, la gestion correcte des ressources, la productivité de la recherche et de l'enseignement, l'impartialité et les bonnes pratiques de l'administration. Il présente deux rapports annuellement : l'un destiné à la direction de l'université ; l'autre au Ministère. Le Conseil d'Evaluation Interne est donc chargé d'une part

<sup>182</sup> QS et le TSHE ont mis fin à leur partenariat en 2009. Le TSHE a alors passé un accord avec Thomson (qui alimente aussi le classement de Shangai en données).

de « l'autoévaluation » et en même temps il est le garant du respect des recommandations émises par le Comité national. Les Conseils d'Evaluation Interne sont organisés selon le statut que chaque université adopte, de façon autonome mais conformément aux critères établis par la loi : entre cinq et neuf membres dont deux au moins sont nommés parmi des spécialistes et des experts dans le domaine de l'évaluation, y compris hors du milieu académique. Les universités choisissent les membres mais elles assurent aux Conseils l'autonomie opérationnelle, le droit d'accès aux données et aux informations dont ils ont besoin.

- Le travail d'évaluation des jurys pour l' « Initiative d'Excellence » en Allemagne.

Prenons, enfin, le cas d'une évaluation internationale ad hoc – celle mise en place pour doter « l'initiative d'excellence allemande ».

Pour commencer, on précisera que l'Allemagne ne dispose pas d'un système d'évaluation centralisé comme le nôtre. Le système universitaire lui-même n'étant pas centralisé, il n'existe pas, au niveau fédéral, de processus d'évaluation. Les *Länder* sont les porteurs des universités et des autres établissements d'enseignement supérieur. C'est ce qui explique que les procédures d'évaluation semblent bien acceptées au niveau régional. En revanche, au niveau fédéral, le *Wissenschaftsrat* (conseil où siègent des personnalités politiques, des représentants des ministères de l'enseignement supérieur et de la recherche fédéral et régionaux, des experts scientifiques) a du mal à imposer l'idée d'un classement national des universités.

Mais l'élément qui nous intéresse le plus en l'occurrence est de voir, brièvement, quels ont été les effets sur les sciences humaines et les sciences sociales de l' « Initiative d'Excellence », qui s'est déroulée entre 2005 et 2007, destinée à utiliser les bénéfices de la vente des licences de téléphonie mobile 3G pour remettre au niveau international la recherche allemande. Il s'agit presque d'un cas d'école, puisque les jurys notant les dossiers étaient composés à 80% d'experts étrangers, européens et américains, chargés de transmettre des notes à une commission nationale, décidant de l'attribution définitive (sans grande influence du pouvoir politique fédéral ou régional, au moins lors du premier tour).

Or, si l'on fait le bilan des 9 « concepts d'avenir », 37 « clusters d'excellence » et 40 écoles doctorales qui ont été retenus, on y trouve 3 « concepts d'avenir »<sup>183</sup>, 11 écoles doctorales<sup>184</sup> et 6 « clusters d'excellence »<sup>185</sup> spécifiquement dédiés aux sciences humaines et sociales ; on y ajoutera 3 « concepts d'avenir »<sup>186</sup> et 1 école doctorale<sup>187</sup> ouverts aux SHS ; ces chiffres sont loin d'être négligeables et peuvent servir d'encouragement pour les futurs candidats aux investissements d'avenir en France. Evidemment, la défense des sciences humaines et sociales a été possible à partir du moment où l'on acceptait que les projets fussent défendus en deux langues : celle du pays et l'anglais.

La comparaison internationale peut contribuer à dédramatiser le débat sur l'évaluation. Elle révèle la diversité des modalités pour atteindre l'objectif. Elle incite surtout à plaider pour un débat permanent et concret sur les méthodes utilisées et leurs usages. L'évaluation telle qu'on la met en place aujourd'hui dans de nombreux pays ne peut fonctionner que selon des ajustements fréquents en fonction de la pratique. Le travail du CDHSS aboutit à trois convictions : l'évaluation nouveau régime est devenue indispensable du fait de la complexité des systèmes d'enseignement supérieur et de recherche et de leur importance pour les sociétés dans lesquelles ils s'insèrent ; elle ne peut fonctionner que selon des adaptations permanentes des procédures à l'expérience ; dans une telle configuration, les sciences humaines et sociales n'ont aucune raison de redouter l'évaluation car elles peuvent réclamer un affinement des méthodes de mesure des performances les concernant.

---

<sup>183</sup> FU Berlin, International Network University ; Göttingen, Tradition – Innovation – Autonomie; Konstanz – Towards a culture of creativity;

<sup>184</sup> FU Berlin, Berlin Graduate School of North American Studies ; FU Berlin, Muslim Cultures and Societies; : Unity and Diversity; FU Berlin: Friedrich Hegel Graduate School of Literary Studies; Humboldt University, Graduate School of Social Sciences; Brême, Graduate School of Social Sciences; Bielefeld, Graduate School of History and Sociology; Bonn Graduate School of Economics ; Giessen, International Graduate Centre for the Study of Culture ; Mannheim, Empirical and Quantitative Methods in the Economical and Social Sciences ; Bayreuth, Graduate School of African Studies; Kiel, Integrated Studies of Human Development in Landscapes

<sup>185</sup> Konstanz, Cultural Foundations of Integration ; FU Berlin, Topoi. The Formation and Transformation of Space and Knowledge in Ancient Civilization; FU Berlin: The Languages of Emotion; Münster, Religion and Politics in pre-modern and modern culture; Francfort, The Formation of Normative Orders; Heidelberg: Asia and Europe in a Global Context: shifting asymmetries in cultural flows

<sup>186</sup> LMU Munich, Working Brains – Networking minds- Living knowledge ; RWTH Aix-la-Chapelle, 2020- Meeting Global Challenge; Heidelberg, Realising the Potential of a Comprehensive University

<sup>187</sup> Berlin School of Mind and brain



## Recommandations

**1. Le CDHSS plaide pour une évaluation multidimensionnelle reliant les dispositifs et les procédures aux objectifs et aux attentes. Dans cette perspective, nous nous appliquons à distinguer les différentes formes d'évaluation : évaluation des enseignants-chercheurs, des chercheurs<sup>188</sup>, des unités de recherche, des filières de formation, des établissements, tout en recherchant la cohérence de l'ensemble des dispositifs mis en place.**

**2. Les principes de l'évaluation devraient être les suivants :**

- respecter la disjonction de la décision politique et du jugement scientifique ;
- impliquer les chercheurs et les enseignants-chercheurs dans la conception des modalités d'évaluation (par un processus de consultation, par la diffusion de l'auto-évaluation et par l'institution de la « fiche unique ») ;
- produire une définition explicite des critères et des indicateurs et introduire, si nécessaire, une pondération de ceux-ci ;

Les principes énoncés par l'AERES : impartialité, fiabilité, transparence des évaluations répondent théoriquement à ces attentes. Mais les bonnes pratiques ne peuvent se mettre en place que progressivement car elles demandent la participation de tous : évaluateurs et évalués.

**3. Sur le plan méthodologique, des avancées importantes<sup>189</sup> ont été réalisées pour élaborer des indicateurs bibliométriques. Beaucoup reste à faire pour améliorer les bases de données afin qu'elles prennent mieux en compte les travaux en SHS. A cet égard, il conviendrait de prendre en considération le spectre complet des recherches fondamentales et appliquées et les publications dans les langues nationales autres que l'anglais.**

---

<sup>188</sup> L'évaluation des enseignants-chercheurs et des chercheurs par le CNU, pour les premiers et par le Comité national pour les seconds, relève du mode d'évaluation collégiale.

<sup>189</sup> Ces avancées sont le fruit des travaux conduits par les diverses instances nationales (Comité national, CNU, AERES, ANR, etc.) et européennes (ERC, ESF, etc.). Le CNRS a engagé une réflexion sur la caractérisation des unités. [http://www.cnrs.fr/comitenational/archives/fluxRSS\\_2009.htm](http://www.cnrs.fr/comitenational/archives/fluxRSS_2009.htm)

En particulier, il est indispensable de combiner des données quantitatives bibliométriques et une évaluation qualitative fondée sur le jugement par les pairs, impliquant la lecture des travaux<sup>190</sup>. La bibliométrie internationale reste trop fortement dépendante des indices de citations existants (*Thomson Reuters Web of science, Elsevier-Scopus*, etc.). Il est nécessaire d'utiliser les méthodes adéquates selon le type d'entité évaluée (universités, instituts, unités de recherche, revues, chercheurs, enseignants-chercheurs, projets collectifs, individuels, etc.).

4. Eviter une emprise excessive de l'évaluation. L'agence d'évaluation repose sur le principe d'une séparation du jugement et de la décision, de l'expertise et de l'action politique (qu'on entendra aussi bien au sens de « politique d'établissement »). Mais dans ce cas, il faut demander que les décideurs jouent le jeu sans ajouter de nouvelles évaluations en aval. Que les experts expertisent et que les décideurs décident sans se cacher derrière de nouvelles évaluations par les universités, les PRES, les régions, les programmes...

5. Autre caractéristique du système mis en place : l'évaluation des enseignants-chercheurs et des chercheurs reste dissociée de celle des structures. On soulignera ici plusieurs points : l'évaluation, tous les quatre ans, de tous les enseignants-chercheurs par le CNU signifie la généralisation de ce qui était habituel au CNRS ; ensuite, le maintien des procédures du CoNRS et du CNU dans un rôle d'évaluateur global permet d'établir un équilibre entre « évaluation par les pairs » et évaluation selon des critères quantitatifs ; enfin, pour veiller à la fois à l'efficacité et à l'équité du système, il faudrait établir que les enseignants-chercheurs qui demandent une promotion ou un changement de statut devraient être soumis à une procédure d'évaluation approfondie, appuyée sur la lecture de leurs travaux ; tandis que pour les autres on s'appuierait essentiellement sur des critères quantitatifs.

6. La reconnaissance de la nécessité de l'évaluation ne devrait pas conduire à ignorer le risque d'une inflation évaluative dont on sait qu'elle conduira nécessairement à une

---

<sup>190</sup> Plutôt que d'opposer deux « régimes d'évaluation », peut-être conviendrait-il de voir si une hybridation était possible, qui fonderait la légitimité de l'évaluation scientifique sur le pouvoir collégial de chercheurs compétents et indépendants.

routinisation des procédures et à une augmentation continue de ce qu'on pourrait appeler les « coûts de transaction ». On risque aussi de répondre à chaque problème par une nouvelle évaluation. D'une manière générale, on pourra donc demander que, dans chaque cas, le dossier d'évaluation d'une équipe, d'un groupe ou d'un projet, soit constitué de la même manière et qu'il n'existe qu'un seul document, pour éviter qu'il y ait autant de pratiques d'évaluations que d'évaluateurs. Chaque laboratoire, chaque département et chaque enseignant-chercheur pourrait avoir, dans son ordinateur, un dossier tout prêt qu'il ne resterait qu'à actualiser selon les besoins. La meilleure manière de s'y prendre est d'instituer, sur le modèle du *lattes curriculum* brésilien, un système de « fiche unique » du chercheur.



## Chapitre Six : Internationalisation de la recherche en SHS

### 1. Déclin de la diffusion internationale des SHS françaises ou évolution généralisée vers le monolinguisme<sup>191</sup> ?

Dans les trois ou quatre décennies qui ont suivi la Seconde Guerre mondiale, l'influence des sciences humaines et sociales françaises a été considérable, au travers de l'Ecole des Annales en histoire, du structuralisme en linguistique et anthropologie ou de la déconstruction en philosophie, etc. En comparaison avec cette période, la tentation peut être forte de parler aujourd'hui d'un déclin des SHS françaises – ou de leur « provincialisation ». Un tel jugement aurait pourtant quelque chose de sommaire : dans bien des domaines, la recherche française en sciences humaines et sociales continue à faire référence parmi les spécialistes. Et le français reste, dans les bases de données internationales, la troisième langue de publication, presque ex aequo avec l'allemand, mais loin derrière l'anglais. L'évolution du rayonnement international des SHS françaises est reflétée dans le pourcentage des publications en français au plan international :

	1951	1960	1970	1980	1990	2000	2005
Anglais	48	40	47	55	53	76	76
Allemand	5	8,5	8,5	8	7,5	6,2	7,2
Français	17	22	16	15	11	7,3	6,9
Espagnol	5	4	4,7	4	4	2,3	2
Italien	**	5,8	5,3	2,8	3	1,5	1,3

(Part des différentes langues de publication en sciences humaines et sociales dans le monde recensées dans *l'International Bibliography of the Social Sciences*, 1951-2005, in : *Forschung und Lehre*, n°6/2010, pp.400-402)

<sup>191</sup> Ce thème a été largement traité dans le cadre du colloque international « Les langues de la recherche en sciences humaines et sociales. Du monolinguisme au plurilinguisme éditorial » organisé par Claudio Galderisi, 15-16 avril 2010, CNRS – Collège de France.

La langue anglaise était majoritaire, mais non absolument dominante, jusqu'en 1990. L'ouverture des Etats communistes d'Europe et d'Asie à la démocratie et à l'économie de marché, la vague de mondialisation des années 1990 ont coïncidé avec une expansion considérable de la langue anglaise comme langue de publication. C'est à ce moment-là que les publications du monde francophone sont passées sous la barre des 10 %.

Comme le montre le tableau ci-dessus, on assiste à la réduction de la diversité linguistique dans les échanges internationaux en SHS.

Le risque existe, d'une évolution généralisée vers le monolinguisme, y compris d'abord pour les chercheurs de langue anglaise. Il est peu probable que cette tendance s'inverse rapidement.

**Améliorer la visibilité internationale des publications des collègues français :  
pour une approche proactive**

1. Il faut avoir une approche proactive, sur le fond (favoriser l'influence des recherches françaises) plus que sur la forme (manipuler les scores d'impact).
2. Aider les collègues français à publier dans les principales revues mondiales (en anglais ou, le cas échéant, dans d'autres langues) : « tuteurs » pouvant aider un jeune collègue à choisir quelle revue viser, mise en place d'un organisme de traduction et de « copy editing », traduction de mots-clés, financement pour les revues qui demandent un paiement à l'auteur, etc.
3. De même, les aider à présenter dans les conférences internationales importantes : financement de la mission, traduction ou « copy editing » de la communication (et de la présentation powerpoint), etc.
4. Encourager la présence de collègues français dans les comités de rédaction de revues internationales, dans des postes de rédacteur en chef, etc. : fourniture de moyens financiers et matériels.
5. Encourager la création de revues européennes de bon niveau, qui pourraient avoir plus de visibilité que des revues purement françaises.
6. Favoriser la traduction en anglais de livres importants en français, voire la disponibilité en anglais d'articles publiés dans des revues en français.
7. Favoriser la présence de collègues français dans les associations internationales, et dans leurs organes dirigeants (financement de secrétariat, de voyages, etc.).
8. Un point qui n'est pas secondaire : la signature. On semble trouver souvent des signatures par des sigles de labos peu mémorables. Il faut que la signature commune aux établissements réunis dans un même PRES devienne une réalité.

Pour accroître la diffusion des travaux de recherche, une première mesure consisterait à augmenter la part de la production scientifique française en langue anglaise. Il est certes important pour un chercheur en sciences sociales de rédiger dans sa propre langue, mais que vaut une recherche sans diffusion internationale ? Peut-on imaginer les arts libéraux du Moyen Age, les humanités de l'époque moderne sans lingua franca, sans une ou deux langues de diffusion internationale des idées ? Il est essentiel que les idées et les théories françaises de sciences sociales soient plus diffusées en langue anglaise. Cela exige :

- un renforcement de l'apprentissage et de la pratique de l'anglais chez les jeunes chercheurs ;
- une aide accrue à la mise au point des publications et des communications en anglais ;
- un effort de traduction systématique vers l'anglais des meilleurs ouvrages de la production française.

Par ailleurs, les enseignants-chercheurs, ainsi que les étudiants, devraient être encouragés à pratiquer une autre langue étrangère que l'anglais.

**Bibliothèque internet des SHS françaises en version anglaise**  
**Internet Library of French Humanities and Social Sciences**

Plusieurs membres du CDHSS ont jugé souhaitable d'aider, chaque année, les auteurs d'un ensemble de livres français de grande qualité en SHS à rendre leur travail disponible en langue anglaise (ou éventuellement, selon la discipline, dans une autre langue). L'un d'entre nous a évoqué le problème d'effets d'aubaine : un éditeur américain décidé, de toute façon, à publier la traduction d'un livre français pourrait bénéficier de cette aide ; la subvention augmenterait alors le bénéfice de cet éditeur sans réellement accroître le nombre des livres français traduits.

Face à cela, nous proposons d'utiliser les évolutions technologiques pour éviter le recours à un éditeur américain ou anglais.

*Procédure*

Chaque année, un comité choisirait, parmi la production française récente de livres en SHS, un ensemble de livres bénéficiant de cette aide à la traduction. Cette aide serait incompatible avec la publication de la traduction sous la forme d'un livre sur papier par un éditeur traditionnel.

Le livre serait traduit et mis en page sous une forme de même qualité que celle du livre original : composition d'une qualité professionnelle, illustrations, documents annexes.

Ce document informatique serait alors mis en place dans un site Internet spécialisé. Les collègues et les bibliothèques du monde entier pourraient le télécharger et l'imprimer à leurs frais. On éviterait ainsi tous les frais liés à la production matérielle du livre sur papier, à sa mise en place dans les librairies spécialisées des différents pays (si elles existent encore), etc. On peut espérer que cette collection, augmentée chaque année de plusieurs dizaines de volumes, acquière rapidement une bonne notoriété.

*Questions à régler*

1. Un point essentiel serait d'assurer la présence de ces publications d'un nouveau genre dans les bases de données bibliographiques internationales. Elles doivent pouvoir être détectées par les recherches bibliographiques habituelles (mots-clés, recherche des documents qui citent un article de départ, recherches à partir des documents cités dans un article de départ, etc.).
2. Il serait logique d'affecter à cette action une dotation dont les revenus annuels serviraient chaque année à financer les traductions de l'année.
3. Faut-il créer un organisme pour gérer ce processus, année après année ? Peut-on le rattacher à un organisme existant ? Le Ministère peut-il assurer le secrétariat, les choix étant faits par un comité scientifique ad hoc ?
4. Quelle composition pour ce comité scientifique ? Nous jugeons souhaitable (a) une représentation de disciplines SHS variées (b) un comité non pérenne (des membres nommés chaque année, peut-être avec des mandats de deux ans et un renouvellement annuel par moitié) (c) le recours, comme évaluateurs anonymes avant décision par le comité à des collègues étrangers éminents lisant le français (sous forme écrite ou par messagerie).
5. Faut-il envisager uniquement des traductions intégrales d'ouvrages ? On pourrait prévoir un second niveau de financement, permettant la traduction d'un résumé très détaillé de l'ouvrage (cinquante à cent pages dactylographiées ?), qui permettrait aux collègues étrangers de repérer le livre français, et de consulter celui-ci dans son intégralité par la suite. On citera aussi l'exemple de « Recherche et Applications en Marketing », qui est sans doute la meilleure revue mondiale en langue française dans son domaine, et qui offre sur Internet (et donc dans les bases de données internationales) une traduction anglaise de tous les articles
6. Faut-il prévoir la traduction en d'autres langues que l'anglais ? On pourrait simplement prévoir la possibilité pour le comité de répondre au cas par cas.
7. Faut-il demander des droits de copie aux collègues et bibliothèques étrangers qui téléchargeront ces documents ? Et les transformer en droits d'auteur ?

La condition du rayonnement international des SHS ne se réduit toutefois pas à une politique volontariste en matière linguistique. C'est une véritable stratégie d'internationalisation qu'il faut imaginer, dont il faut créer ou développer les instruments. Si l'on veut identifier où se situe la rupture des dernières années, on dira que, jusqu'à récemment, la recherche française en sciences humaines et sociales n'éprouvait pas le besoin d'être accompagnée par une stratégie élaborée. Soit qu'elle vécût d'un riche héritage (et de l'ancien statut de langue universelle du français) ; soit qu'elle s'appuyât sur de fortes individualités ; soit qu'elle bénéficiât d'une prédominance occidentale dans les sciences sociales, la recherche française en sciences humaines et sociales pouvait se satisfaire de sa diffusion internationale et se laisser porter. Ce que révèle le décrochage linguistique des années 1990, c'est, dans un monde où la notion de « pays émergents » est

une réalité aussi en sciences sociales, l'impératif de doter le pays d'une stratégie de diffusion internationale de sa production scientifique en SHS.

## 2. Accompagner l'effort d'internationalisation

Depuis quelques années, le mouvement d'ouverture internationale, à l'initiative du ministère, des organismes de recherche et des universités est plus systématiquement accompagné. L'internationalisation est devenue un objectif prioritaire dans tous les domaines de la politique de recherche en SHS (formation, publication, évaluation, participation aux institutions et aux comités internationaux), avec un souci d'alignement sur le modèle des sciences de la nature. Cela s'est traduit par une intensification des coopérations et des échanges, une volonté affichée d'améliorer la visibilité internationale des SHS. De nouveaux moyens ont été mis à la disposition des chercheurs pour faciliter leur mobilité, en particulier dans l'espace européen de la recherche.

Si, à l'évidence, il convient de poursuivre le développement et l'intensification des échanges avec l'étranger, et notamment avec les pays européens dans le cadre de la construction de l'Espace européen de la recherche, il est utile de s'interroger sur les modalités et les effets de ce mouvement. L'essor des échanges accompagne-t-il un renouvellement des problématiques et un renforcement du potentiel scientifique des formations de recherche en SHS ?

Le bilan des ressources investies et des résultats obtenus, n'a, semble-t-il, pas assez retenu l'attention. Plus grave, ce bilan est difficile à établir en raison de la dispersion des moyens d'action et des compétences entre plusieurs ministères (MESR, MAEE, MCC). Or, il y a un vrai besoin de diagnostic sur lequel le CDHSS souhaite alerter les responsables des politiques de recherche à un moment où des contraintes dures pèsent sur l'action publique.

Les objectifs d'une politique d'internationalisation sont multiples et demandent à être mieux articulés au sein d'une vision stratégique. L'effort de réflexion en vue d'émettre des recommandations doit porter sur la capacité à **repenser l'ensemble de notre dispositif de soutien à l'internationalisation**. En raison du poids des héritages institutionnels, des

dérives de fonctionnement de certaines de ses composantes, la conception largement obsolète, illisible et peu opérationnelle de ce dispositif est largement à refonder.

Une attention prioritaire devrait être accordée à l'insertion des universités dans les réseaux internationaux et au renforcement de leur attractivité, à l'intensification de la mobilité internationale des doctorants, des chercheurs et enseignants-chercheurs, au développement des coopérations européennes et internationales dans le cadre des appels à projets financés par les structures créées à cet effet (ANR, ESF, ERC, PCRD).

L'aide publique à la mobilité des chercheurs français et la politique d'accueil des chercheurs étrangers sont deux volets de cette stratégie d'internationalisation de la recherche qui auraient intérêt à être pensés et mis en oeuvre par les universités et les organismes de recherche dans le cadre d'une stratégie globale qui pourrait être élaborée par l'Alliance ATHENA. Cela concerne aussi la politique de bourses, accordées aux étudiants étrangers pour venir poursuivre leur formation en France (co-tutelles de thèses, stages de master), qui sont gérées par les services culturels des ambassades. Ne serait-il pas souhaitable d'attirer en France les meilleurs étudiants étrangers ?

Dans le nouveau cadre statutaire défini par la LRU, il appartient aux universités de mettre en place une politique incitative de mobilité internationale dans le cadre de conventions d'échanges avec les universités étrangères et une politique d'accueil des enseignants étrangers sur les postes d'invités. Enfin, les instances d'évaluation (CNU, Comité national) devraient valoriser l'expérience de mobilité internationale dans le recrutement des enseignants et des chercheurs, et la prendre en considération parmi les critères d'avancement. Il n'est pas normal que les post-doctorants ayant travaillé à l'étranger éprouvent autant de difficultés pour s'insérer à leur retour en France (l'ANR a mis en place en 2010 un dispositif d'aide au retour particulièrement bienvenu, mais il reste trop limité). Le besoin d'une plus grande ouverture internationale de l'enseignement supérieur et de la recherche en SHS invite à mettre en oeuvre les instruments disponibles au service d'une vision stratégique concertée.

### **3. Les instruments d'une politique d'internationalisation des SHS**

*Les laboratoires, groupements de recherche et les partenariats scientifiques*

Les outils et les moyens existent, notamment au CNRS (sous la forme de LIA (« Laboratoire international associé »), de LEA (« Laboratoire européen associé »), de GDRI ou GDRE (« Groupement de recherches internationaux ou européens »), mais ils sont généralement sous-utilisés, en particulier dans les SHS<sup>192</sup>. Dans beaucoup de pays, la recherche en SHS est structurée différemment de ce qu'elle est en France, sous la forme dominante des UMR, ce qui peut rendre le montage de ces opérations plus difficile.

Pour sa part, l'ANR s'emploie dans le cadre de partenariats avec des institutions homologues européennes, à lancer des appels à projet bilatéraux (franco-allemand, franco-britannique). Les appels à projet européens (PCRD, ERC) favorisent le développement des coopérations internationales. Au fil des ans, les équipes de recherche française sont de plus en plus nombreuses à soumettre des projets auprès de l'ERC et à bénéficier de financements importants, notamment en économie, en linguistique et sciences cognitives, mais aussi en histoire.

### *Les IEA*

Depuis trois ans, des ressources significatives ont été mises en oeuvre dans le cadre d'un RTRA pour accueillir des chercheurs étrangers en France. Le réseau des Instituts d'études avancées, à Aix-Marseille, à Lyon, à Nantes et à Paris, est venu combler une lacune française préjudiciable à l'attractivité de notre territoire. Il reste beaucoup à faire pour que ces instituts servent, au delà de leur fonction d'hébergement, de lieux d'émergence de réseaux internationaux (de « pépinières »). Souvent, seules les très bonnes équipes sont en mesure d'attirer en ces lieux les chercheurs étrangers de renommée internationale susceptibles de fertiliser leurs programmes. Dans certains cas, l'IEA accueille des post-doctorants qui pourraient bénéficier d'autres dispositifs d'accueil (bourses du MESR, du CNRS, etc.). L'outil « IEA » est donc encore sous-utilisé. Le rôle des IEA devrait aller au-delà du soutien apporté à des réseaux existants.

### *Les chaires internationales de recherche Blaise Pascal*

---

<sup>192</sup> Le nombre de laboratoires communs avec des pays étrangers est notablement insuffisant.

Créées en 1996 par l'État et la région Ile de France, elles permettent à un scientifique de haut niveau, de renommée internationale, de poursuivre ses travaux, autour d'un projet dans un établissement d'enseignement supérieur de la région Ile de France. Cette expérience constitue un modèle qui pourrait inspirer d'autres collectivités régionales.

### *Les centres de recherche français à l'étranger*

La France dispose d'un réseau unique de 27 Instituts français de recherche à l'étranger, implantés dans 37 villes. Le réseau est le produit de la stratification de formes institutionnelles hétérogènes mises en place en réponse à des orientations distinctes de la politique étrangère de la France. Les raisons motivant la présence française dans le monde ont varié au cours du temps. Ces instituts inscrivent leur action dans des contextes géopolitiques en mutation continue. Cela explique la diversité des trajectoires qui est fonction de l'ancienneté des créations et des modalités d'implantation à l'étranger.

Le réseau des centres de recherche français à l'étranger constitue un atout en vue d'une internationalisation des SHS à condition de définir le rôle respectif des opérateurs (principalement le MAEE<sup>193</sup> et le CNRS) et de repenser les missions des centres. Ce réseau appellerait une évaluation prenant en compte trois dimensions : la dimension institutionnelle (la double-tutelle MAEE-CNRS sur les UMIFRE (Unité mixte des instituts français de recherche à l'étranger), la dimension qualitative et la dimension d'innovation (l'insertion dans les réseaux universitaires internationaux), dont l'appréciation devrait être confiée à l'AERES<sup>194</sup>. Dans cette perspective, il s'agit de définir leur place dans une vision stratégique d'ensemble du dispositif d'internationalisation. Il n'est pas raisonnable de laisser perdurer une situation d'incertitude qui fragilise l'action menée par les directions des centres<sup>195</sup>.

Plusieurs possibilités s'offrent aux autorités de tutelle pour redéfinir les missions des centres

---

<sup>193</sup> La tutelle du MAEE s'inscrit dans une conception des instituts de recherche à l'étranger qui considère ceux-ci comme des vecteurs d'influence au service direct de la diplomatie culturelle de la France.

<sup>194</sup> Le centre et son directeur font jusqu'à présent l'objet d'une évaluation par un conseil scientifique où siègent des universitaires et les représentants des tutelles. Chacune des tutelles a sa propre conception du rôle des UMIFRE (Unités mixtes des instituts français de recherche à l'étranger). On notera qu'il s'agit d'une double tutelle marquée par une forte asymétrie et non d'une co-tutelle, un temps envisagée, qui aurait associé MAEE et MESR.

<sup>195</sup> Si le CNRS n'avait pas mobilisé depuis deux ans des postes d'accueil (environ 100), des financements (1 million d'euros), les activités de recherche de beaucoup de centres auraient été réduites.



de recherche français à l'étranger et renforcer leur insertion dans le dispositif de recherche, en prenant en compte le volet national et le volet international.

Au plan national, les centres à l'étranger doivent être fortement articulées avec leur « base-arrière » constituée par les unités mixtes du CNRS et des universités. Les centres doivent travailler en lien étroit avec les unités de recherche du secteur des « aires culturelles »<sup>196</sup>. Plusieurs UMIFRE sont dominées par l'archéologie et les Antiquités (Proche-Orient). Leur fonction d'accueil des missions archéologiques est vitale pour le développement de ces recherches. Plutôt que de chercher à imposer une orientation mono disciplinaire, il convient d'affirmer le profil pluridisciplinaire des Centres en favorisant la présence de coopérations scientifiques dans les disciplines « points-forts » du pays d'accueil. Des conventions tripartites négociées par les universités du pays d'accueil, les établissements français et les centres peuvent utilement « sécuriser » les échanges d'enseignants et de doctorants dans la durée.

Au plan international, les centres se définissent comme des lieux d'échanges interculturels autant sinon plus que des « vitrines » de la France à l'étranger<sup>197</sup>. La qualité de l'insertion dans la vie académique du pays d'accueil reste un souci constant de la stratégie des directions des centres. Les instituts français de recherche à l'étranger ont vocation à impulser des projets de coopération sur des thèmes ayant une forte dimension internationale.

Compte tenu des risques de désengagement budgétaire pesant à court terme sur l'avenir du réseau des centres de recherche français à l'étranger, la mise en œuvre d'un partenariat rénové, élargi aux universités et établissements d'enseignement supérieur et de recherche, permettrait de répondre aux objectifs stratégiques d'une internationalisation de la recherche en assurant un financement pérenne des centres. Un dispositif repensé devrait permettre de faire participer les universités qui le souhaitent dans le cadre d'une structure ad hoc afin de favoriser la circulation des chercheurs et enseignants-chercheurs, et celle des doctorants à l'étranger<sup>198</sup>. C'est à cette condition que pourrait être garanti le caractère scientifique de ces centres et valorisé leur potentiel de recherche.

---

<sup>196</sup> Les UMIFRE sont « au croisement des aires culturelles et des langues de la recherche » comme le colloque organisé par Claudio Galderisi l'a clairement mis en évidence.

<sup>197</sup> Cette idée avait été avancée par Alain Supiot dans son rapport « Pour une politique des sciences de l'Homme et de la société », PUF, 2001, p. 62.

<sup>198</sup> Une telle structure pourrait trouver place dans la perspective des investissements d'avenir. Par ailleurs, il serait dans les missions et le rôle de l'Alliance ATHENA de donner l'impulsion à une telle initiative.

#### 4. Vers un déplacement des objets d'étude ?

Le renforcement du dispositif international de la recherche française invite à engager une réflexion sur les contenus et les objets d'étude. Sur cette question, le CDHSS a souhaité ouvrir le débat sans prétendre apporter une réponse définitive.

En raison même de **la nature des objets de recherche** propres aux SHS qui sont des faits de culture, l'internationalisation revêt une dimension spécifique à l'ensemble de ces disciplines. Il ne s'agit pas seulement pour la recherche française en SHS de participer aux progrès de la connaissance sur la scène internationale ou encore d'accroître la présence et le rayonnement de la culture et de la langue françaises, mais de renforcer sa capacité de comparaison, de compréhension et d'interprétation de sociétés qui sont « autres », qu'elles nous soient relativement familières, comme les sociétés européennes, ou plus lointaines comme les sociétés extra-européennes. En France, traditionnellement, ces recherches relèvent du domaine dit de « civilisation » des départements de langue et littérature, et du secteur des « aires culturelles ». Ce partage des objets et des terrains d'étude entre les filières généralistes et les départements (UFR) ou établissements spécialisés a des conséquences sur la formation des étudiants et des doctorants comme sur le mode de structuration de la recherche.

Ce dont il est question aussi, quand on envisage l'internationalisation des SHS, c'est de la place qu'occupent les études portant sur des sociétés autres que la nôtre dans notre système d'enseignement supérieur et de recherche. Peut-être trouvera-t-on que l'idée est peu originale : si le système français n'augmente pas dès à présent sa puissance d'analyse des sociétés du monde, il ne peut guère prétendre peser à l'échelle internationale. Si les universités, les écoles et les équipes continuent à concentrer l'essentiel de leur force à l'étude de la France, sur la base de références majoritairement françaises, elles seront de moins en moins écoutées, sauf, peut-être, dans un réseau international des spécialistes de la France.

Revenons brièvement sur les catégories académiques en usage. Le travail sur les sociétés étrangères prend l'une de trois formes institutionnelles : l'enseignement traditionnel de la « civilisation » ; l'étude plus récente des « aires culturelles » ; enfin l'analyse des sociétés

occidentales proches<sup>199</sup>.

Dans les universités, les départements de langue et littérature offrent des enseignements dits de « civilisation ». Ce découpage est très présent dans les départements des grandes langues européennes (anglais, allemand, espagnol, portugais, italien, russe). Par son hybridité disciplinaire, la « civilisation » peut donner le pire, en particulier une maîtrise approximative des disciplines de sciences sociales convoquées, et le meilleur, en particulier une souplesse disciplinaire maîtrisée. Il est difficile de faire le bilan des avantages et inconvénients de cet héritage académique. Les performances en matière de publication dans les langues concernées pourraient être un indicateur : tel professeur de civilisation est-il publié dans une revue scientifique du pays auquel il consacre son enseignement et sa recherche ? Dans le milieu des hispanisants, des anglicistes, des germanistes, des russisants, on trouve d'excellents historiens, historiens de l'art, anthropologues, initialement formés en langue et littérature et dont les performances scientifiques ne sont pas toujours appréciées à leur juste valeur par les représentants de ces disciplines.

Les centres consacrés à l'étude des « aires culturelles » rassemblent des chercheurs venus de formations disciplinaires diverses et qui ont en commun la maîtrise linguistique et culturelle de sociétés fortement contrastives par rapport à la nôtre<sup>200</sup>. Sont concernées les sociétés de l'Asie, de l'Afrique, des Amériques, de l'Islam méditerranéen et de l'Europe la plus orientale. La plupart de ces centres sont rattachés à des organismes de recherche (CNRS, IRD), de grands établissements (INALCO, EPHE, EHESS), des Écoles françaises à l'étranger (EFEO, IFAO), des équipements du type Maisons des sciences de l'homme (Maison méditerranéenne des sciences de l'homme d'Aix), ou des Instituts d'études politiques.

L'existence de lieux dédiés à la recherche sur des sociétés et des langues fortement distinctives peut susciter la critique de culturalisme. Ce rôle reste d'autant plus indispensable que l'on déploie son activité scientifique dans un cadre défini par un terrain ou un objet, posés en termes d'identité linguistique et culturelle et que cela peut amener le chercheur à exagérer leur singularité. S'il est vrai que les « aires culturelles » souffrent d'un excès de définition culturelle, les centres « aires culturelles » présentent l'intérêt de favoriser la mise à distance

---

<sup>199</sup> On distingue un modèle « civilisationniste » (ou philologique) qui fait de la langue, de la littérature et de la culture un tout, et un modèle « culturaliste » (ou ethnologique) qui est celui de l'anthropologie américaine de la première moitié du XXe siècle. Tous deux ont développé des systèmes intellectuels cohérents mais ils devraient aujourd'hui être repensés de l'intérieur..

<sup>200</sup> A la demande du directeur de l'INSHS, Jean-François Sabouret a remis un pré-rapport traitant de « La place de la recherche sur les « aires culturelles » au CNRS : enjeux, bilan et prospectives », le 15 mars 2010.

des objets d'étude par les chercheurs<sup>201</sup>. Ce qui constitue la faiblesse apparente des « aires culturelles », c'est-à-dire le bricolage multidisciplinaire commandé par l'objet, peut apparaître comme un atout : l'expérience de la multidisciplinarité est plus intensément conduite et expérimentée dans les équipes qui étudient les sociétés contrastives<sup>202</sup>.

Les communautés scientifiques dont les objets d'étude – troisième registre dans l'analyse des sociétés étrangères – sont les sociétés d'Europe occidentale ou des pays anglophones croient échapper à l'emprise de la singularité et de la pente culturaliste. Pour elles, la familiarité spontanée avec les terrains abordés et une aisance dans les échanges linguistiques ont rendu inutile le passage par des dispositifs du type « aires culturelles ». Les affinités entre spécialistes de la France et du monde occidental reposent sur des protocoles de recherche définis autour de problématiques partagées dans leurs nuances les plus sophistiquées. Les spécialistes de la France, en histoire ou en sociologie, sont plus nombreux, toutes disciplines confondues, que les spécialistes du reste de l'Europe occidentale, qui sont, à leur tour, plus nombreux que les spécialistes de l'Afrique, de l'Asie, des Amériques et de l'Océanie réunies. Les viviers ne sont pas commensurables. Le milieu des spécialistes du monde occidental et de la France croit pouvoir se tenir quitte d'une interrogation sur les singularités de leurs objets. Il en résulte un renforcement et un durcissement des dispositifs disciplinaires, parfois plus rigoureux, mais aussi plus étanches. Il existe dans le paysage scientifique français un recouvrement assez puissant entre dispositifs mono-disciplinaires et études de sociétés proches.

Chacun de ces secteurs, les filières d'enseignement dites de « civilisation », les « aires culturelles » et les domaines peu ou pas situés, a besoin des autres pour entretenir la tension et maintenir la vigilance, sans lesquelles aucune démarche réflexive n'atteint la robustesse requise par la recherche scientifique. Un cloisonnement trop étanche peut être stratégiquement porteur d'échec.

Le concurrent face auquel l'Espace Européen de la Recherche se construit, l'Université américaine, dont l'attractivité demeure plus puissante que la nôtre, a opté pour des modes de structuration plus souples<sup>203</sup>. Pour relever ce défi, il serait souhaitable que les spécialistes des

---

<sup>201</sup> Le pré-rapport, précédemment cité, évoque quelques unes des définitions du concept d'aires culturelles et considère qu'une redéfinition est nécessaire (p. 23).

<sup>202</sup> Les domaines d'étude qui concernent des objets de recherche situés (dans le temps et dans l'espace), tels par exemple que l'orientalisme ou l'hellénisme, sont par vocation pluridisciplinaires et les chercheurs associent des compétences linguistiques et disciplinaires.

<sup>203</sup> Les départements des grandes universités américaines, qu'il s'agisse de littérature, d'histoire, de linguistique ou de sciences politiques peuvent associer spécialistes des Amériques, sinologues, africanistes, indianistes,

différentes régions du monde travaillent davantage ensemble et que les départements universitaires leur fassent une plus grande place. Une réflexion associant les institutions concernées mériterait d'être conduite plus avant.

---

européanistes et d'autres encore dans les mêmes lieux. Les programmes dédiés aux « *Area studies* » regroupent les enseignants spécialistes d'une aire d'étude. Dans certaines grandes universités subsistent des départements pour les grandes langues européennes. Il est fréquent qu'aux Etats-Unis un enseignant soit rattaché à plusieurs départements.

## Recommandations

- 1. L'enseignement des langues doit être considérablement amélioré dès la licence : trop nombreux sont les étudiants (hors études des langues et civilisations et LEA) qui disent avoir le sentiment de régresser durant les années de licence par rapport au niveau de langue qu'ils avaient atteint au baccalauréat. Le référentiel de licence SHS doit être très clair sur ce point.**
- 2. La pratique de l'anglais de haut niveau doit être renforcée chez les jeunes chercheurs dans le cadre des écoles doctorales.**
- 3. Le trilinguisme doit être encouragé, aussi bien dans la formation des jeunes chercheurs que dans la politique de publication.**
- 4. Les universités doivent être encouragées à se doter de plates-formes d'aide à la traduction et à la mise au point des articles ou des communications de chercheurs français dans les colloques internationaux.**
- 5. Les instruments de la politique d'internationalisation des SHS (LIA, LEA, GDRI, GDRE, IEA, UMIFRE, Ecoles françaises, FMSH) doivent être intégrés à une stratégie globale qui pourrait être élaborée, prioritairement, par l'Alliance ATHENA. Il faut en particulier songer à développer, autour des UMIFRE, de véritables partenariats universitaires, soit qu'une université française porte un centre français soit qu'on développe des partenariats avec des universités du pays (sur le modèle du Centre Marc Bloch et de l'Université Humboldt).**

## Conclusion Générale du Rapport

Une question a orienté – même si c’est d’une manière implicite – les travaux de notre Conseil – une question qui se pose en termes radicalement différents par rapport à il y a quelques décennies, disons par rapport aux années soixante ou soixante-dix du siècle dernier : quel avenir pour les sciences humaines et sociales dans le système français de recherche et d’enseignement supérieur? La question a un sens auquel on ne peut échapper au pays de Braudel et de Levi-Strauss, et les membres étrangers de notre assemblée ont voulu nous convaincre que la réponse apportée concernait non seulement la France mais l’Europe entière.

Bien entendu, dans nos travaux, nous avons fait une grande place aux questions de structures, aux enjeux institutionnels spécifiques à la situation française, et ceci nous a peut-être empêchés de consacrer autant de temps et d’espace que nous le souhaitions à la question des contenus, que nous avons abordée, essentiellement, dans les développements de nos rapports d’étape consacrés au « grand emprunt », dans le dernier chapitre du présent rapport final, consacré à l’internationalisation. Mais lorsque nous avons plaidé pour un enseignement plus généraliste en licence ; lorsque nous avons souligné l’intérêt de la formation par la recherche en SHS à une multitude de métiers ; lorsque nous avons réfléchi sur la condition de l’enseignant-chercheur et défendu la généralisation des congés « sabbatiques » ; lorsque nous avons accompagné la mise en place de l’Alliance ATHENA, lorsque nous nous sommes interrogés sur les modalités d’évaluation des SHS, nous avons, de différentes manières, posé la question de la place des sciences de l’homme et de la société par rapport aux sciences de la vie et de la matière.

Nous étions convaincus, en commençant, que les représentants de nos disciplines s’étaient trop laissé gagner, ces dernières années, par la morosité et le sentiment injustifié de l’inutilité des SHS. Il est vrai qu’une certaine vulgate teintée d’économisme a pu entretenir la communauté des chercheurs dans ce sentiment. C’est la conviction inverse qui a mené nos

débats, et que reflète, par exemple, notre plaidoyer, dans chacun des rapports d'étape, pour une mobilisation des sciences humaines et sociales dans le cadre des investissements d'avenir. Notre seul mérite, à cet égard, aura été d'anticiper sur la mobilisation réelle de nos collègues dont témoignera le nombre de projets d'équipement d'excellence et de laboratoires d'excellence déposés dans le cadre du Grand emprunt.

Cependant, le moment est venu d'adopter une perspective plus générale et de s'interroger directement sur la question de fond, qui est en arrière-plan de notre réflexion. Pour ce faire, nous avons demandé à notre collègue Aldo Schiavone qui vient de publier un essai sur « Histoire et destin »<sup>204</sup> d'esquisser les grandes lignes de la transformation que l'humanité est en train de vivre et qui invite à une « nouvelle alliance entre les savoirs »<sup>205</sup>.

Notre présent est entièrement traversé et dominé par un déséquilibre qu'on ne réussit pas à résoudre pour le moment, déterminé par la vitesse d'innovations technologiques de portée de plus en plus profonde. La vitesse de la technique a pris de court le reste de notre civilisation, qui n'a pas réussi, pour l'instant, à tenir la distance. Ce décrochage est en train d'investir la vie d'au moins deux générations et nous ne pouvons faire de prévisions fiables sur sa durée.

Évalué en termes d'histoire évolutive, le déphasage serait insignifiant; mais compte tenu de l'accélération qui est en train de se produire, et de la masse de problèmes qu'elle suscite, une non-homogénéité culturelle, même minime, peut avoir des conséquences incalculables.

Dans cet écart il y a tout le malaise de notre époque: la perte de l'histoire, laminée par la rapidité dévorante des changements; l'occultation du futur; l'éclipse de la pensée dialectique, disparue dans la réverbération d'un présent qui ne voit que la partie de lui-même qui va la plus vite; la technologie couramment perçue comme une menace plus qu'une chance.

Nous pensons donc que le devoir des sciences humaines, aujourd'hui, est justement celui de contribuer à réduire ce déséquilibre. Et nous voyons dans cette fonction un rôle décisif pour l'Europe et sa culture. Si nous ne sommes pas capables de nous en acquitter, nous nous

---

<sup>204</sup> Aldo Schiavone, *Histoire et destin*, Paris, Belin, 2009.

<sup>205</sup> Le texte qui suit est la contribution de notre collègue Aldo Schiavone qui a été présentée et discutée lors d'une séance de travail du CDHSS, le 18 mai 2010.



exposerons à un danger énorme: celui qui fait écrire de façon provocante à Lord Rees que le XXI siècle pourrait bien être “notre dernier siècle”. Avec le coin qui vient fendre en deux notre intelligence – d’un côté science et technologie qui s’envolent; de l’autre contrôle politique, responsabilité éthique, projet de société réagissant plus lentement – tout pourrait s’insinuer, en effet: tendances régressives, choix irrationnels des solutions les plus désastreuses, décrochage entre les générations, dramatique déficit de règles qui laisserait non maîtrisée des puissances énormes, ou à l’opposé, des tendances obsessionnelles à l’hyperdécision et à l’hypernormativité. Certains disent que nous risquons de mettre une Ferrari entre les mains d’un enfant: une technologie faite pour des adultes se verrait confiée à une humanité qui, pour tout le reste, n’est pas encore sortie de l’enfance.

Et ne parlons pas des déséquilibres sociaux susceptibles de se produire, véritable cataclysme qui nous trouverait culturellement désarmés, puisque toute l’humanité ne franchirait pas en même temps le seuil de la transition. Face à la possibilité de jouer des bénéfices de la révolution technologique, il est probable que surgiront des inégalités qui relègueront celles que nous avons vécues jusqu’à présent au rang de détails négligeables. Cette faiblesse, qui déjà émerge partout, est le résumé de notre époque, et le grand ennemi à affronter.

A certains égards, le syndrome que nous traversons est le renversement spéculaire de celui qu’a subi l’antiquité classique. Alors, ce fut la technique qui stagna, par rapport au bond accompli par d’autres savoirs: la philosophie, la politique, le droit, l’éthique, l’art, la religion, dont les constructions – l’idée de la démocratie, la grammaire des formes de gouvernement, l’autonomie du droit et la force disciplinante de son formalisme, la relation entre être et temps, l’invention de la loi morale, l’élaboration d’un monothéisme d’un attrait exceptionnel, l’éducation littéraire et visuelle à la beauté – ont orienté notre civilisation.

Aujourd’hui nous risquons d’être écrasés par un déséquilibre inverse: une poussée technologique qui ne réussit pas encore à trouver un cadre culturel et social capable d’en soutenir le poids. L’histoire de l’homme, comme celle de l’univers, ne dédaigne pas les symétries.

Et le problème est rendu plus complexe encore par le fait que dans les deux cas – antique et moderne – le facteur de déséquilibre est celui-là même qui permet d’accomplir l’avancée: ainsi dans le monde antique la coercition inséparable de tout travail matériel, avec ses conséquences allant jusqu’à l’esclavage, accompagna le développement de ces formes de pensée que nous considérons encore comme précieuses; de façon analogue, maintenant, l’omnipotence de la relation entre science et marché, si elle crée et répand de la démesure et de la désorientation, est en revanche le moteur de toute la croissance économique et technologique.

On ne sort pas d’une telle difficulté en cherchant à étouffer la force de la technique. L’élan est irréprouvable: c’est de lui que dépend – et dépendra de plus en plus – l’économie planétaire. L’unique issue est celle d’une adaptation progressive à la nouvelle réalité: la fondation d’une anthropologie culturelle, politique et morale de l’homme technologique, qui nous rend capables de soutenir l’impact du changement.

Si nous prenons au sérieux le terme « humanités » qui se trouve dans notre titre, nous dirons que nous avons besoin d’un nouvel humanisme, constructeur d’une rationalité intégrée et globale à la mesure de nos responsabilités. Comme l’humanisme entre la Renaissance et le siècle des Lumières a construit l’anthropologie de la modernité, qui a porté le poids de la révolution industrielle, nous avons besoin, aujourd’hui, d’un nouvel humanisme capable de construire l’anthropologie de l’homme technologique, en mesure de soutenir le poids du changement qui nous attend et qui a déjà commencé. Et quand – on le constate déjà dans de multiples situations – nous nous apercevons que la puissance atteinte par la technique entre en conflit avec l’insuffisance des structures culturelles qui lui ont permis de se développer, mais sont aujourd’hui incapables d’en soutenir les résultats, il nous faudra travailler à modifier les conditions qui ne sont plus compatibles avec le nouveau contexte, et chercher des équilibres meilleurs.

La construction de cette anthropologie est le grand devoir de notre temps ; et elle est possible seulement à travers une nouvelle alliance entre sciences naturelles et sciences humaines. La séparation entre ces deux domaines est un résultat provisoire de la modernité, exagéré par la

révolution industrielle, mais que nous devons réussir à dépasser. Même si nous ne pouvons présenter qu'une ébauche de réflexion à ce point, une des voies de la réunion – c'est à dire d'un nouveau statut unitaire de notre pensée – peut être la reconnaissance commune du caractère déterminé historiquement de nos objets de recherche: dans les sciences humaines comme dans les sciences de la matière et de la vie. La découverte que l'univers est fait d'histoires, avant même d'atomes; la découverte que les lois physiques ont de toute façon en dernière instance un caractère uniquement probabiliste; la découverte que la vie sur cette planète n'est pas pensable autrement qu'en termes historiques – d'une histoire pleine d'événements et d'irréversibilité – tout ceci fait tomber les barrières que nous avons longtemps crues infranchissables entre les sciences naturelles, qui autrefois prétendaient être, en tant que telles, soustraites à l'historicité, et les sciences humaines, qui se reconnaissaient toutes, au contraire, intrinsèquement vouées à l'histoire. Au-delà de cette frontière s'ouvrent des parcours extraordinaires qui peuvent dorénavant être réalisés ensemble.

La révolution industrielle nous a introduits dans le monde de la mécanique, de la chimie, de la thermodynamique et de l'électricité. La révolution dans laquelle nous entrons, est celle de l'informatique et de la biologie. Pour l'heure, les deux parcours – informatique et biologie - se poursuivent encore de façon relativement distincte: l'informatique vers ce que les experts appellent "intelligence artificielle" ou "non biologique" et, dans une perspective plus lointaine, vers les ordinateurs quantiques; la biologie vers le contrôle et la reproduction en laboratoire des mécanismes évolutifs du vivant. Mais à un certain moment, les deux chemins se rejoindront à un niveau que quelqu'un déjà appelle "bioconvergence": la nouvelle connexion entre intelligence humaine et intelligence non biologique. Quand la jonction sera accomplie (l'incertitude ne porte que sur le temps nécessaire), ses résultats nous projeteront au-delà des limites que notre histoire évolutive nous a jusqu'à présent permis d'atteindre. C'est-à-dire que nous serons, à proprement parler, au-delà de l'espèce, dans une dimension non plus "naturelle", mais entièrement "culturelle" de l'humain. La gestion de cette nouvelle dimension ne pourra être réalisée si nous restons à l'intérieur des vieilles séparations entre sciences humaines et sciences "dures", entre ce qui a été considéré "historique" et ce qui a été considéré "naturel", mais cela exigera la formation d'un terrain commun, au carrefour entre les savoirs que nous sommes aujourd'hui encore habitués à penser comme séparés et lointains:

neurosciences et philosophie, informatique et éthique, biologie et droit.

La tendance générale est bien résumée par E.O. Wilson, quand il écrit que “nous sommes en train de prendre congé de la sélection naturelle. Nous sommes sur le point de regarder en nous-mêmes, et de décider de ce nous voulons devenir”. Mais, pour le faire, nous avons besoin de nouveaux savoirs. Nous ne serons plus définis par nos limites naturelles, mais par le fait de les avoir abolies: nous sommes arrivés à un point où l’humain s’ouvre directement sur l’infini – “l’infini dans toutes les directions”, comme l’a écrit Freeman Dyson. Nous sommes ainsi en train de recomposer, après une fracture qui a duré des millions d’années, histoire évolutive et histoire de l’intelligence. Nous sommes en train de bouger vers une histoire de la vie orientée par l’intelligence et non plus par l’évolution. Nous sommes sur le point de détacher complètement l’humain de la naturalité de l’espèce. Une sorte de grandiose “effet réversif”(le concept est de Darwin lui-même) est en marche: la pression de l’évolution a fini par sélectionner une culture capable, grâce à sa technique, de se substituer à la sélection naturelle qui l’avait produite.

Tel est le sens véritable de notre présent: l’appréhension totale de la nature par la technique. La vie est en train de devenir véritablement “un état mental”.

Cette transformation exige la formation d’une nouvelle éthique, d’un droit nouveau et d’une nouvelle politique. Il faut bien l’admettre: la révolution technologique requiert en parallèle une révolution conceptuelle dans la façon de nous penser nous-mêmes. Et ceci concerne le statut des sciences humaines, à commencer par le sens même que nous donnons au mot “science” dans cette expression (une formulation d’ailleurs qui n’est pas partagée par le monde anglo-saxon, où on parle de “social sciences”: pas de “human sciences”, mais plutôt seulement de “humanities”).

Aujourd’hui la politique est en crise parce qu’elle sent que la vie lui échappe. Elle a perdu les grands systèmes idéologiques mis au point entre le XVIII<sup>e</sup> et le XX<sup>e</sup> siècles, et sait que ce n’est pas le moment de les reconstruire. Chaque jour un peu plus, le rapport fondamental s’établit de manière exclusive entre vie et technique, en un court-circuit qui semble ne pas vouloir

laisser d'espace à d'autres présences. La politique n'est pas une forme éternelle; c'est une invention qui prend la place d'autres modes de cristallisation et d'administration du pouvoir. C'est seulement un moyen historique de gérer les asymétries du pouvoir qui se produisent inévitablement dans tous les agrégats humains. Plus récente est encore la démocratie, dont l'apparent triomphe coïncide de façon paradoxale avec un sentiment diffus de vulnérabilité – une précarité à ne pas sous-estimer, avec toute l'incertitude qu'elle comporte. Comme on n'a encore rien trouvé d'autre, aucune forme de gestion des intérêts et des conflits ne se profile, qui puisse les remplacer plus efficacement, nous devons apprendre à les penser sous de nouvelles formes, qui tiennent compte des énormes changements que les technologies ont produits dans la circulation des informations, dans la vérification en temps réel du consentement, dans la même formation de l'opinion publique. Voici un autre domaine intégré pour un travail commun.

Mais plus encore que de politique et de démocratie, la révolution de la technique a besoin d'éthique et de droit; d'une histoire traversée par un ordonnancement moral et juridique. D'une éthique de la transformation et non de la conservation; de l'émancipation et non de la minorité; qui ne refuse pas l'augmentation illimitée de pouvoir, mais en détermine les objectifs; qui ne considère comme définitif aucun modèle biologique ou social, mais accepte de les envisager tous comme des figures de la mutation et de la transition. C'est d'un droit et d'une philosophie en mesure de penser une forme nouvelle d'égalité, ni répétitive ni en série, jamais achevée et toujours en acte, comme possibilité illimitée de rechercher sa propre différence et de construire son propre soi, même biologique, et sa propre intelligence, pas seulement biologique, dans le cadre d'une universalité humaine connectée de façon toujours plus organique et capable de projeter librement ses formes mentales et ses contenus de civilisation.

Penser ces nouveaux continents présuppose ce qu'Aldo Schiavone, membre de notre Conseil, appelle une nouvelle alliance entre les savoirs. Nous devons être capables de construire dès maintenant le tableau de ces nouvelles associations, travaillant sur les grands thèmes plutôt que sur les disciplines telles que nous les avons reçues du passé, sur les nouveaux besoins et sur les nouvelles demandes de connaissances, plutôt que sur les traditions académiques

consolidées; sur les croisements et sur les hybridations, plutôt que sur les distinctions.

Naturellement notre Conseil avait des objectifs plus circonscrits et plus liés à la réalité institutionnelle française. Mais nous aurions le sentiment d'avoir commis une erreur si nous n'avions pas profité de cette occasion importante pour indiquer, en finissant, un parcours et une perspective : les objectifs même les plus proches, immédiats et concrets, ont un sens et une valeur si nous savons les placer dans une vision plus ample, qui nous permette de comprendre dans quelle direction nous allons et ce qui nous attend dans un futur très proche. Et dans cette perspective, les SHS ont un rôle capital à jouer.

## Remerciements

Nous souhaitons tout d'abord souligner combien ont été utiles les entretiens menés dans le cadre des travaux du CDHSS en assemblée plénière. Nous remercions chaleureusement Patrice Bourdelais, Emmanuelle Ebel et la Confédération des Jeunes Chercheurs, Jacques Commaille, Olivier Coutard, Michèle Dassa, Marc Gontard, Pierre Jacob, Christine Kosmopoulos, Bruno Laurieux, François Pernot, Alain Peyraube, Christophe Prochasson, Jean-Michel Roddaz, Philippe Rousselot, Michel Wieviorka, Serge Wolikow qui se sont volontiers prêtés à l'exercice.

Nous remercions aussi les syndicats étudiants (Confédération Etudiante, FAGE, Mèt, UNEF) pour l'entretien fructueux que nous avons pu mener avec leurs représentants le 18 mai 2010.

Nous tenons à remercier toutes les personnes qui ont pris le temps de répondre aux questions de la Présidente et du Rapporteur pour alimenter la réflexion du CDHSS. Nous pensons en particulier à Michel Albert, Marie-Armelle Barbier, Dominique Barjot, Marianne Bastid-Bruguière, Bernard Belloc, Matthias Bernard, Laurent Bigorgne, Sylvie Bigot, Jacques-Olivier Boudon, Olivier de Boysson, Monique Canto-Sperber, Philippe Casella, Jean-Baptiste Carpentier, Gilbert Casasus, Véronique Christophe, Pierre Corvol, Martin de Courcel, Marin Dacos, Sylvie Dagorgne, Bernard Deforge, Richard Descoings, Brigitte Dours, Françoise Dubosquet, Jacques Dubucs, Emmanuel Ethis, Olivier Faron, Georges Fauré, Olivier Forcade, Alain Fuchs, Pierre Grégory, Marcel Gross, Gerd Helm, Patrick Hetzel, Alexandra Jolivet, Alain Kiyindou et la SFIC, Stéphane Laurens, Tristan Lecoq, Maxime Legrand, Marie-Christine Lemardeley, Christian Lequesne, Philippe Louvet, Jean-Claude Manderscheid, Stephan Martens, Vincent Merle, Hélène Miard-Delacroix, Jacques Migozzi, Jean-Marc Monteil, Philippe Nivet, Isabelle Pasmantier, Michel Pébereau, Michel Pinton, Patrick Porcheron, Véronique Prudhomme, Nunzio Quacquarelli, Michel Quéré, Hervé Quintin, Antoine Rebiscoul, William Rubens, Françoise Thibault, Ginette Vagenheim, Frédéric Wacheux, François Weil, Kirsten Williamson, Jürgen Zangenstil, Sophie Zecchini.

## TABLE DES MATIERES

<b>Composition du Conseil.....</b>	<b>2</b>
<b>Synthèse du Rapport final.....</b>	<b>4</b>
<b>Sommaire.....</b>	<b>9</b>
<b>Introduction : Les missions et les méthodes de travail du Conseil pour le Développement des Humanités et des Sciences Sociales .....</b>	<b>10</b>
<b>Chapitre Un : Vers un enseignement plus généraliste dans les licences de sciences humaines et de sciences sociales.....</b>	<b>17</b>
1. L'inadaptation de la spécialisation disciplinaire exclusive face à la massification des effectifs étudiants.....	17
2. Les spécificités d'un enseignement universitaire plus généraliste.....	21
3. Donner aux étudiants d'université le sens des Humanités et des Sciences Sociales .....	27
a. La réflexion sur l'utilité des sciences humaines.....	27
b. La formation à la rigueur méthodologique.....	30
c. Transmettre précocement l'esprit du chercheur.....	31
<b>Recommandations concernant l'adaptation des enseignement de licence SHS à un public étudiant nombreux et diversifié.....</b>	<b>33</b>
<b>Chapitre Deux: Les Sciences de l'Homme et de la Société face à la mission d'orientation et d'insertion professionnelle des étudiants par les universités.....</b>	<b>37</b>
1. L'employabilité des étudiants en sciences humaines et sociales.....	37
2. Mise à niveau des étudiants. Orientation des bacheliers.....	49
3. Pour une approche globale de l'insertion professionnelle des diplômés de SHS : Licence, Master, Doctorat.....	62
a. Le Master profite du travail d'insertion en Licence.....	62
b. Doctorat et insertion professionnelle.....	67
<b>Recommandations pour favoriser l'insertion professionnelle des diplômés de sciences humaines et de sciences sociales.....</b>	<b>77</b>



### **Chapitre Trois : L'enseignant-chercheur en SHS : trouver le temps de la recherche...81**

1. Le « syndrome des maquettes ».....81
2. Toujours plus de temps perdu pour la recherche ? .....83
3. Vers l'émergence de nouvelles solidarités entre enseignants-chercheurs de sciences humaines et sociales.....87

### **Recommandations sur le métier d'enseignant-chercheur en Sciences de l'Homme et de la Société aujourd'hui.....88**

### **Chapitre Quatre : Le dispositif institutionnel de la recherche en SHS : un paysage en recomposition.....91**

1. Un dispositif en mouvement et en tension.....91
  - a. L'autonomisation.....91
  - b. Une mise en compétition dans une perspective mondiale.....92
2. Les acteurs du système de recherche.....93
  - c. un nouveau partage des rôles au sein du dispositif...95
  - d. Les opérateurs de recherche.....95
  - e. Les réseaux de coopération.....97
  - f. Les nouvelles agences : financement et contrôle.....103
3. Les relations de partenariat.....106
  - a. Les spécificités de la structuration des SHS.....106
    - b. La mise en concurrence des tutelles.....107
    - c. Le co-pilotage des unités mixtes de recherche.....108
    - d. Les modalités d'association avec le CNRS.....109

4. Repenser les missions de l'InSHS.....	110
5. La coordination nationale des Sciences Humaines et Sociales : « l'Alliance ATHENA ».....	113
a. Définir la mission de coordination.....	113
b. L'acte fondateur : l'Alliance ATHENA.....	120

**Recommandations concernant la coordination entre universités et organismes en SHS.....121**

**Chapitre Cinq : L'évaluation en Sciences Humaines et Sociales.....121**

**1. De la légitimité de l'évaluation scientifique.....123**

a. Une réalité ancienne dans le métier d'enseignement chercheur.....	123
b. ...mais dont les modalités ont été bouleversées.....	125
c. Des évaluations répétitives ?.....	126
d. Une évaluation biaisée ?.....	128

**2. Les inquiétudes quant aux indicateurs quantitatifs.....130**

**3. L'émergence de nouvelles procédures d'évaluation ajustables ...aux SHS.....139**

a. L'évaluation des SHS à l'AERES.....	139
b. Les projets de recherche financés par des agences de moyens.....	140

**e. A l'aune internationale.....143**

a. Le Research Assessment Exercise britannique.....	143
b. La part d'auto-évaluation des établissements en	

Italie.....	146
c. Le travail d'évaluation des jurys de l' <i>Exzellenzinitiative</i> .....	147
<b>Recommandations.....</b>	<b>150</b>
<b>Chapitre Six : Internationalisation de la recherche en SHS.....</b>	<b>153</b>
1. Déclin de la diffusion internationale des SHS françaises ou évolution généralisée vers le monolinguisme ?.....	153
2. Accompagner l'effort d'internationalisation.....	157
3. Les instruments d'une politique d'internationalisation des SHS.....	159
a. Les laboratoires, groupements de recherche et les partenariats scientifiques.....	159
b. Les IEA.....	160
c. Les chaires internationales de recherche Blaise Pascal.....	160
d. Les centres de recherche français à l'étranger.....	160
4. Vers un déplacement des objets d'étude.....	162
<b>Recommandations.....</b>	<b>166</b>
<b>Conclusion Générale du Rapport.....</b>	<b>167</b>
<b>Remerciements.....</b>	<b>175</b>