

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

**CDHSS**

**Rapport d'étape**

**remis à Madame Valérie Pécresse**

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

**14 janvier 2010**

**Pour des sciences humaines et sociales**

**au cœur des universités**

Présidente du CDHSS : Marie-Claude Maurel

Rapporteur : Edouard Husson

## CONSEIL POUR LE DÉVELOPPEMENT DES HUMANITÉS ET DES SCIENCES SOCIALES

### PRÉSIDENTE :

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 d'Amiens

### MEMBRES DU COLLÈGE 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

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'University of Columbia et au Collège de France (« Rationalité et sciences sociales

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

Anne-Marie GUIMIER-SORBETS – Professeur à l’Université Paris X – Directrice du Centre de recherche « Arch ologies et sciences de l’Antiquité » au sein de la Maison René Ginouv s.

Gilles LAURENT – Professeur, Département Marketing de HEC

Christiane MARCHELLO-NIZIA Professeur émérite à l’Ecole Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines de Lyon

Horst M LLER – 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 (« L’institution des autorités – Histoire comparée »)

Aldo SCHIAVONE – Professeur – Directeur de l’Institut Italien de Sciences Humaines,

Alain TRANNOY Directeur d’études à l’EHESS (Groupe d’Etudes et de Recherche en Economie publique)

#### MEMBRES DU COLLÈGE DES PERSONNALITÉS QUALIFIÉES

Jean-Louis ETIENNE – Médecin et explorateur

Jacques JULLIARD – Editorialiste

Bruno PATINO – Directeur de France Culture

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

Serge VILLEPELET – Président de PricewaterhouseCoopers France –



## TABLE DES MATIÈRES

<b>Introduction : Les missions et les méthodes de travail du Conseil pour le Développement des Humanités et des Sciences Sociales.....</b>	<b>7</b>
--	----------

<b>Chapitre Un : Vers un enseignement plus généraliste dans les licences de sciences humaines et de sciences sociales.....</b>	<b>15</b>
--	-----------

1. L'inadaptation de la spécialisation disciplinaire exclusive face à la massification des effectifs étudiants.....	15
2. Les spécificités d'un enseignement universitaire plus généraliste.....	19
3. Donner aux étudiants d'université le sens des Humanités et des Sciences Sociales .....	23
a. La réflexion sur l'utilité des sciences humaines.....	24
b. La formation à la rigueur méthodologique.....	26
c. Transmettre précocement l'esprit du chercheur.....	27

<b>Recommandations concernant l'adaptation des enseignement de licence SHS à un public étudiant nombreux et diversifié.....</b>	<b>29</b>
---	-----------

<b>Chapitre Deux: Les Sciences de l'Homme et de la Société face à la mission d'orientation et d'insertion professionnelle des universités.....</b>	<b>32</b>
--	-----------

1. L'employabilité des étudiants en sciences humaines et sociales.....	32
2. Mise à niveau des étudiants. Orientation des bacheliers.....	41
3. Pour une approche globale de l'insertion professionnelle des diplômés de SHS : Licence, Master, Doctorat.....	53
a. Le Master profite du travail d'insertion en L.....	53
b. Doctorat et insertion professionnelle.....	57

<b>Recommandations pour favoriser l'insertion professionnelle des diplômés de sciences humaines et de sciences sociales.....</b>	<b>63</b>
--	-----------

<b>Chapitre Trois : L'enseignant-chercheur en SHS : trouver le temps de la recherche.....</b>	<b>68</b>
---	-----------

1. Le « syndrome des maquettes ».....68
2. Toujours plus de temps perdu pour la recherche ? ..... 70
3. Pour l'émergence de nouvelles solidarités entre enseignants-chercheurs de sciences humaines et sociales..... 74

**Recommandations sur le métier d'enseignant-chercheur en Sciences de l'Homme et de la Société aujourd'hui..... 77**

**Chapitre Quatre : Le dispositif institutionnel de la recherche en SHS : quelle coordination entre universités, organismes et agences ? ..... 79**

1. La recomposition en cours du dispositif institutionnel..... 81
2. Un nouveau partage des fonctions : vers un repositionnement des institutions ?..... 83
3. Les nouveaux partenariats .....88
  - a. Les spécificités de la structuration des SHS..... 88
  - b. La mise en concurrence des tutelles..... 89
  - c. Le pilotage scientifique des unités de recherche.....90
  - d. Les modalités d'association avec le CNRS.....91
4. Repenser d'emblée le rôle de l'InSHS.....94
5. La coordination nationale des SHS : quel scénario ? .....96

**Recommandations pour une meilleure coordination entre universités, organismes et agences.....100**

**Recommandations pour les SHS dans le cadre du Grand Emprunt.....102**

**Annexe. Lettre de Mission à la Présidente du CDHSS**

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

Siégeant depuis septembre 2009, et pour un an, 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 » ;

---

<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

Notre réflexion a été d'emblée placée sous le signe du renforcement « d'un des domaines 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 à la fois 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 comme dans les autres grandes nations scientifiques du monde, mais en tenant compte aussi du fait que s'est exprimée, ces dernières années, de manière récurrente, une double angoisse : l'inquiétude des étudiants quant aux débouchés professionnels; celle des universitaires et des chercheurs à propos de leurs conditions de travail et, plus profondément, à propos 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 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<sup>4</sup>.

Pourtant, les Sciences de l'Homme et de la Société n'occupent en aucun cas une place marginale

---

<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).

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

<sup>4</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))



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 universités les 800 000 autres étudiants de l'enseignement supérieur, où ces disciplines académiques sont moins représentées : cependant, ce qu'elles y perdent en nombre, elles le conservent ou le gagnent, même, en prestige : si l'on pense aux écoles normales supérieures, aux instituts d'études politiques et aux écoles de commerce (où non seulement les sciences sociales mais aussi les sciences de l'homme jouent un rôle toujours plus important dans la formation<sup>5</sup>). Et 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>6</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>7</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>8</sup>, de par l'importance des moyens qui leur sont alloués<sup>9</sup>, seront des acteurs majeurs d'une formation supérieure renouée et d'une recherche dotée de moyens accrus. Or, ce défi, qui n'est pas mince, surgit à un moment de

---

<sup>5</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>6</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>7</sup> « *Jaune recherche/enseignement supérieur* », p.100

<sup>8</sup> 23% des chercheurs du CNRS relèvent des sciences humaines et sociales

<sup>9</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%.

questionnement particulièrement intense sur l'avenir des sciences humaines et sociales, sur leur rôle au sein de l'enseignement supérieur et de la recherche, sur le contenu de la demande sociale les concernant.

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>10</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 rapport final, nous procédons par rapports d'étape, qui permettent 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 permettront 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 soit pas seulement le nôtre mais celui de toute une communauté d'enseignants-chercheurs et d'étudiants.

3. C'est en effet notre troisième choix, peut-être le plus important à nos yeux. Nous souhaitons

---

<sup>10</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

que, tant que durent nos travaux, les étudiants et les enseignants-chercheurs de nos disciplines puissent réagir à nos exposés et propositions.

*Les 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 d'étape 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).

Ils seront publiés sur la page internet consacrée aux travaux de notre Conseil :

<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid23414/conseil-pour-le-developpement-des-humanites-et-des-sciences-sociales-cdhss.html> dans une rubrique « Contributions au Débat ».

Nous souhaitons que les prises de position soient nombreuses.

Notre travail consistant à faire le point sur des thématiques - et quelquefois à défricher des problématiques nouvelles - ne pourra être fécond que dans la mesure où nous pourrions 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 centrées sur les interrogations 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 plus important du débat sur les transformations du système d'enseignement supérieur.

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

---

n'oublier aucun domaine dans notre réflexion. Nous encourageons l'envoi de points de vue proprement disciplinaires

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.

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>11</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>12</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.

Dans le présent rapport d'étape, nous présentons les résultats de notre réflexion sur les sujets suivants:

- La nécessité de donner une place plus importante à des enseignements généralistes dans les licences de sciences humaines et sociales
- Les moyens d'améliorer l'insertion professionnelle des étudiants diplômés de sciences humaines et sociales ;
- La manière dont les transformations de la vie universitaire amènent à rythmer différemment la carrière de l'enseignant-chercheur
- Le besoin d'une coordination plus efficace entre les organismes et les universités en matière de recherche.

---

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.

<sup>11</sup> *Pour une politique des sciences de l'Homme et de la société*, PUF, Quadrige, 2001

<sup>12</sup> <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/rechtec/rapport/godelier/godelier.pdf>

Ce sont les thèmes qui se sont imposés comme les plus urgents pour notre premier rapport d'étape. Cela ne signifie pas que nous établissons une hiérarchie des priorités. Après le présent rapport d'étape, nous entamerons l'examen de questions non moins essentielles comme les moyens et les grands équipements dont doivent pouvoir disposer les sciences humaines et sociales, les modalités les plus appropriées à l'évaluation dans nos disciplines, l'internationalisation de la recherche.

### 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)
  - juin 2010 : remise du rapport final
  
- Les rapports d'étape invitent au **débat**
  - contributions à l'adresse [cdhss@recherche.gouv.fr](mailto:cdhss@recherche.gouv.fr)
  - en vue du rapport d'étape de mars 2010, des contributions sont plus particulièrement souhaitées sur la question des spécificités de l'évaluation en SHS.
  - Le rapport final inclura les réactions aux deux rapports d'étape

## **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, plus professionnelle, 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>13</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

---

<sup>13</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.

lettres, puis de sciences humaines, étaient spécialisées dès la première année d'université parce que c'étaient des études professionnelles, plus que les classes préparatoires, encore conçues précisément comme «préparatoires ».

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 majeure de l'université. Nous ne saurions trop insister ici sur le fait que *tout ce que nous développons ici ne remet en rien en cause le rôle éminent que les filières de sciences humaines et sociales sont appelées à jouer, plus que jamais, 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'avaient pas augmenté en nombre et les débouchés professionnels ne s'étaient pas nécessairement 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, qui ont fait énormément augmenter 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. 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 dans la discipline au sens strict.

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 cru de manière exponentielle 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.*

2. *Les métiers de l'enseignement sont, en France, définis de manière plus étroitement disciplinaire que partout ailleurs*<sup>14</sup>. Comme les enseignants chercheurs, les professeurs du secondaire s'identifient à leur discipline (plus qu'à leur établissement) – un phénomène moins

---

<sup>14</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

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 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 des compétences particulières : maîtrise du langage, capacités de communication, créativité, initiative, autonomie, indépendance d'esprit, sens des responsabilités. Leur employabilité dépend de leur faculté d'adaptation. 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 cohérent, formateur, employable.* 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.

---

combinaison n'est exclue a priori : il n'est pas rare qu'un professeur enseigne le latin et l'éducation physique ou bien l'allemand et la biologie.

## 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 ou universités 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*. Une telle expérience nous rapprocherait par exemple 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. Peut-on envisager à terme des combinaisons libres, par exemple favorisées par la constitution des pôles de recherche et d'enseignement supérieur (PRES)<sup>15</sup> ? 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 aux 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:*

---

<sup>15</sup> Progressivement constitués depuis la loi de programme du 18 avril 2006 sur la recherche. Au 30 juin 2009, ils étaient au nombre de quinze.

*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 permettant une orientation ultérieure vers une palette de métier ; des compétences pré-professionnelles obtenues par des stages*

Après ce qui se fait, mentionnons ce qui est fréquemment envisagé pour aller plus loin:

- 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 bons étudiants qu'attirent les premiers cycles universitaires.
- Depuis plusieurs années circule l'idée du « *collège universitaire* », avec une formation généraliste en première année et une spécialisation progressive en deuxième et troisième année. On parle aussi de « portails pluridisciplinaires »<sup>16</sup>. Nous nous permettons cependant d'attirer l'attention sur le faible niveau moyen, actuellement, des licences « plurilettes-langues-sciences humaines », où les taux d'échec sont les plus importants de nos filières<sup>17</sup>.

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. 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

<sup>16</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>17</sup> Voir ci-dessous tableaux 5 et 6

universitaires soient caractérisés, dans les années qui viennent, par la coexistence de formations différentes.

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 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.

*Nous sommes progressivement arrivés au constat que les formules de licence généralistes et pluridisciplinaires étaient les plus appropriées à un 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 pré-professionnel 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 – dont la majorité 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>18</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>19</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>18</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>19</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*.

Il s'agira que, dans toutes les combinaisons pédagogiques proposées, les étudiants soient précocement habitués non seulement à la mise en question des idées énoncées, à la construction d'une pensée personnelle<sup>20</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 l'utilité des sciences humaines
- La formation à la rigueur méthodologique
- L'initiation à la recherche

### a. La réflexion sur l'utilité des sciences humaines

Dans les débats qui traversent de manière récurrente la communauté des sciences humaines et sociales, on sent peser le poids d'une interrogation sur l'utilité 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

---

<sup>20</sup> Deux éléments que l'on trouve déjà dans la formation des classes préparatoires ou des IEP



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>21</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.

---

<sup>21</sup> SNRI, Groupe de travail, p.4, (voir note 3 ci-dessus)

*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 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. Evidemment, 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.

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 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 ? 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, indirectement 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>22</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>23</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

---

<sup>22</sup> CNESER, Comité de suivi de la licence et de la licence pro : voir note 16.

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>23</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 – ce qui ne signifie pas que celle-ci ne continue pas à jouer un rôle majeur dans ces filières.

Nous avons constaté que l'exploration de nouvelles formules de licences, comportant une dose de pluridisciplinarité et un esprit plus généraliste, commence à se répandre 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.

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 institutions à trouver eux-mêmes les bonnes informations ou 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
Plurillettres, 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*. 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>24</sup>, demandent depuis plusieurs années, une meilleure orientation et une préparation à la vie professionnelle.

Prenant acte de cette évolution et s'appuyant sur les conclusions du rapport *De l'Université à l'emploi*<sup>25</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.

Alors même que la massification des effectifs est un phénomène qui a commencé il y a 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 »

---

<sup>24</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>25</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)

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 renforcer 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>26</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.

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

---

<sup>26</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 aux masters recherche.

CEREQ sur « L'Insertion professionnelle des licenciés de lettres, sciences humaines et sociales » de la « génération 2004 »<sup>27</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>28</sup>	12%
Art	16%
<b>Moyenne humanités et sciences sociales</b>	<b>8,4%</b>
<b>Moyenne Générale</b>	<b>7,5%</b>

<sup>27</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>28</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 donne une employabilité des étudiants décevante par rapport 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

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 socio-professionnelles 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>29</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>29</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	73%
Langues et Littératures étrangères	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	23%
Gestion et communication	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 multiplication 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>30</sup>.
  - le secteur privé manifeste un intérêt de plus en plus marqué pour les diplômés des facultés de sciences humaines et sociales. Il s'agit d'une évolution entamée il y a plusieurs années mais qui semble connaître une intensification<sup>31</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 diplômés issus des écoles de commerce;

---

<sup>30</sup> Entretien du Conseil, en assemblée plénière, avec le Professeur Marc Gontard, Président de Rennes II

<sup>31</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 ;

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>32</sup> et de profils originaux, dont la formation sorte du profil classique des écoles de commerce ou des cursus « anglo-saxons »<sup>33</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.
- 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 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 à la recherche de profils diversifiés*<sup>34</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>35</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

---

<sup>32</sup> Communication de Monsieur Serge Villepelet devant le CDHSS, 23.9.2009

<sup>33</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>34</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

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>36</sup>.

\* Ils maîtrisent souvent bien une ou plusieurs autres 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 compétences 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 recrutement de diplômés universitaires en humanités ou en sciences sociales .

**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.

<sup>35</sup> CNESER. Comité de suivi de la licence et de la licence pro, voir note 16.

<sup>36</sup> Voir encadré sur les présentations *powerpoint*.



## 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 sont caractérisées par un taux d'échec important, 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>37</sup>.

Les humanités et les sciences sociales sont pleinement concernées, d'autant plus qu'elles recueillent une 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>38</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>39</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>37</sup> De l'Université à l'emploi, p.9, voir ci-dessus n.25

<sup>38</sup> 66% en droit

<sup>39</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 mentions</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
Plurillettres-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
plurilettes- 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

<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 Lettres et Sciences Humaines (40%). 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>40</sup>. Des formations bac + 3, 4 ou 5 aboutissent à des formations sélectives 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 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 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.

---

<sup>40</sup> Marie Duru-Bellat, *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, Seuil, 2006

**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 est symbole d'excellence et 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. nous travaillerons, en vue de notre rapport final, à une réflexion approfondie sur l'articulation entre le lycée et les filières d'humanités et de sciences sociales de nos universités<sup>41</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

<sup>41</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

ne choisissent les sciences humaines et sociales par défaut et pour dissuader ceux dont 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. Il s'agit, dans tous les cas, d'une question sur laquelle nous consulterons largement.

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 d'excellence et 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. 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.

« 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 repose 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>42</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.

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>43</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 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 .

<sup>42</sup> *De l'Université à l'emploi*, p.6. Voir n.25.

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 et 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>44</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>43</sup> Voir n.4

<sup>44</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>45</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 BU ».

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'employabilité 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>46</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 cette fois tous les étudiants. Les questionnaires remplis par les étudiants qui ont bénéficié de la remise à niveau et/ou du « PPE » donnent une majorité d'étudiants satisfaits de ce

<sup>45</sup> Document ppt fourni au CDHSS par Monsieur François Pernot.

<sup>46</sup> Entretien du 4.11.2009

qu'on leur propose dans le cadre de ces formations complémentaires<sup>47</sup>. Non seulement cela plaide pour l'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 conséquent pour mener leurs propres 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.

**Encadré : 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. Le CDHSS propose que ces pratiques de la professionnalisation au niveau de la licence en sciences humaines et sociales soient mieux connues et il proposera bientôt d'autres exemples d'expériences sur son site – afin que la pratique des bureaux d'aide à l'insertion professionnelle puisse en profiter. Pour commencer à illustrer la diversité des pratiques en même temps que de l'état d'avancement de certaines universités, nous avons reçu le président de l'université de Rennes 2, Marc Gontard<sup>48</sup>.

<sup>47</sup> Voir note 45.

<sup>48</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. En fait, il s'agit pour lui de faire ressortir que l'on peut être une université exclusivement de sciences humaines et sociales sans s'enfermer dans une vision archaïque des SHS (comme bastion d'une conception hors du temps de l'université). 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>49</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>50</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>51</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

<sup>49</sup> Voir par exemple la brochure *Rennes 2. Insertion professionnelle des jeunes diplômés. « A la recherche de son premier emploi »*. SUIO

<sup>50</sup> Voir la série des excellents cahiers de l'ORESB (Observatoire Régional des Enseignements Supérieurs en Bretagne), *Masters... Que sont-ils devenus?*

<sup>51</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.

contacts et offrant de nombreuses informations<sup>52</sup>. Par le biais des stages, ils seront à l'avenir en mesure de compenser la principale faiblesse des cv d'étudiants issus de filières universitaires : l'absence d'expérience de la vie professionnelle.

---

<sup>52</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>53</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

<sup>53</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

dispensées ont de bonnes chances de trouver un emploi. On remarque 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 % 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>54</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. On peut d'autre part dire pour eux comme pour les étudiants de L - mais aussi les doctorants - qu'ils n'ont pas été suffisamment habitués à mettre en valeur les compétences qu'ils sauront transposer. *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*

---

<sup>54</sup> Source : Enquête master du CEREQ. Voir n.27.

les stages) est systématiquement encouragée en licence SHS dans le cadre du « plan licence » (stage obligatoire en L3) l'employabilité des diplômés d'un master en sciences humaines ou sociales en sera augmentée d'autant.

Il faut bien comprendre, d'autre part, que nous sommes 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>55</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, on y a souvent le plus grand mal à déchiffrer les filières universitaires et les types de formation qu'on y dispense<sup>56</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>57</sup>.

---

<sup>55</sup> Franck Riboud, intervention durant les travaux du CDHSS, 4.11.2009

<sup>56</sup> Entretien avec Madame Alexandra Jolivet (Danone) ; avec Monsieur Philippe Louvet (L'Oréal)

<sup>57</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 Phenix<sup>58</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>59</sup> pour les étudiants, eux aussi diplômés de master 2.

On soulignera à la fois la réussite de ces opérations<sup>60</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 Phenix, 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 celle du changement d'échelle.

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 déploient 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 a été copié à Lyon. 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>61</sup>. Telle autre privilégie le travail étroit avec une ou deux universités maximum<sup>62</sup>. Certaines universités auront intérêt, de par la prédominance des masters-recherche dans leur offre de formation, à coopérer avec de grandes entreprises qui cherchent à recruter des généralistes ; d'autres auront développé des licences et des master pros parce qu'elles visent le recrutement de leurs étudiants par les PME du bassin d'emploi environnant.*

<sup>58</sup> [www.operationphenix.fr](http://www.operationphenix.fr);

<sup>59</sup> Entretien du rapporteur avec Monsieur Vincent Merle ; [www.mcva.cnam.fr](http://www.mcva.cnam.fr)

<sup>60</sup> Entretiens du rapporteur avec des recrutés Phénix

<sup>61</sup> Voir papier Alexandra Jolivet/Danone pour le CDHSS (distribué le 23.9.2009)



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**

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*

---

<sup>62</sup> Entretien du rapporteur avec Monsieur Philippe Louvet (L'Oréal)

*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<sup>63</sup> et l'Association Bernard Grégory<sup>64</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>65</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%).

Ce qui caractérise le doctorat en sciences humaines et sociales, c'est le taux d'abandon avant terme<sup>66</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%

<sup>63</sup> [www.cjc.jeunes-chercheurs.org](http://www.cjc.jeunes-chercheurs.org)

<sup>64</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>65</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

Quelques membres de notre Conseil ont jugé bon de poser la question des méfaits de l'absence de sélection pour l'inscription en doctorat en sciences humaines et sciences sociales. 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 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 permettrait de consacrer plus de temps à chacun d'entre eux, de les placer dans une relation plus proche de l'égalité avec les enseignants, comprenant 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.

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. Même si l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire réussissaient 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 du seul diplôme reconnu à l'échelle internationale et son excellence ne peut être mise en doute. 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 pratiquée : on met en valeur l'autonomie, les capacités d'initiative, de synthèse et d'analyse, des chercheurs, leur

---

<sup>66</sup> Source DGRI/DGESIP

"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>67</sup>.

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 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 Décoyot, 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>68</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>69</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>70</sup>. Traitement de l'information, communication, environnement, développement durable, ressources humaines, tous les

---

<sup>67</sup> Rapport FutuRIS. Entretien du rapporteur avec des responsables universitaires de l'insertion des docteurs : Sophie Zecchini (Besançon) ; Véronique Prudhomme (Lyon) ; Véronique Christophe (Lille).

<sup>68</sup> <http://www710.univ-lyon1.fr/~cies2007/> (rubrique actes du colloque, puis p. 26

<sup>69</sup> Rapport FutuRIS

<sup>70</sup> Entretien avec Véronique Christophe

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>71</sup> que l'entreprise<sup>72</sup>.

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

Créée par de nombreuses grandes entreprises et grandes institutions de recherche (CNRS, MSH, EHESS...), 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 « dépolssiérer » 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>73</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 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

<sup>71</sup> On peut imaginer que des postes de catégorie A soient attribués à des docteurs après une procédure de sélection appropriée.

<sup>72</sup> Entretien de la présidente du CDHSS avec Antoine Rebiscoul, délégué général de l'ANVIE, le 17/09/2009 -

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.

*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.*

Il nous semble cependant qu'il est illusoire d'attendre des recrutements massifs de docteurs SHS par les entreprises. Les sujets sur lesquels, en effet, ces derniers peuvent intervenir seront des questions aux contours bien délimités, sur lesquelles il faudra inventer des réponses inédites. Elles ne feront pas 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, à la création d'entreprises de conseil qui offriront leurs services de recherche aux entreprises sur des objectifs ciblés*<sup>74</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 ?

---

<sup>73</sup> Si les SHS représentent 60% des docteurs, 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.

<sup>74</sup> Entretien du rapporteur avec Monsieur Michel Pinton, fondateur et vice-président de France Initiative, structure d'aide à la création d'entreprise.

## **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 d'étape, 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. Les acteurs de l'insertion pro sont invités à rédiger une charte (incitative) des procédures à respecter de la part des universités et des employeurs en matière d'insertion professionnelle des diplômés de sciences humaines et sociales; on constituera, sous l'autorité de la DGESIP, un conseil où siègeront par exemple des**



représentants du CEREQ, des Observatoires de l'Insertion, des projets pionniers « Phenix » et « Elsa », de la presse spécialisée. Ce conseil attribuera aux universités d'une part et aux entreprises d'autre part, pour une durée déterminée, un label attestant du respect d'une « charte des bonnes pratiques de l'insertion des diplômés SHS ». Les étudiants pourront ainsi s'orienter plus facilement, d'abord vers les universités performantes en matière d'insertion<sup>75</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 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 de recherche 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, d'une ou plusieurs 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. Le CDHSS suscitera une première rencontre de ce type, au niveau national, dans les prochains mois, où l'on puisse 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.

---

<sup>75</sup> Ceci dans le cadre de la loi LRU et des indicateurs d'insertion professionnelle que devront fournir, dès 2010 les universités.

**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 choissions 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 le sentiment d'être mal rémunéré, l'enseignant-chercheur se juge 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>76</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 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 la nostalgie de la thèse d'Etat, qui structurait une vie de recherche – au risque de rendre improductif celui qui l'avait soutenue ; mais il vaut mieux prendre la mesure des exigences d'aujourd'hui : à la thèse nouveau-régime, bien plus exigeante que l'ancienne thèse de troisième cycle, succède un travail d'habilitation qui est une deuxième thèse ; on attend désormais, en plus, des publications régulières et nombreuses, si possibles 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.

Bien évidemment, *la multiplication des tâches souligne cruellement que nos universités restent encore largement 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 plaçons, 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 en la matière.

*Cependant, même en imaginant un personnel administratif plus nombreux et mieux qualifié dans*

---

<sup>76</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.

*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>77</sup>.

Nous parlions, en commençant ce chapitre de notre rapport d'étape, 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.

Précisément, si l'on veut favoriser l'éclosion d'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>78</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

---

<sup>77</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>78</sup> « Rapport Supiot », *Pour une politique des sciences de l'homme et de la société*, PUF, Quadrige, 2001, pp.43-44



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 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 ; à l'inverse, 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. Pour l'émergence de nouvelles solidarités entre enseignants-chercheurs de sciences humaines et sociales**

Il faut désormais s'habituer à envisager *le développement long des carrières* : dans la vie d'un enseignant-chercheur en sciences humaines et sociales, le centre de gravité de son activité pourra varier suivant les périodes : tantôt ce sera la direction des filières de masters et la préparation aux concours de l'enseignement qui seront au cœur de ses activités, tantôt il assumera en priorité des responsabilités administratives, à d'autres moments il se consacrera plus à l'encadrement et à l'insertion professionnelle des étudiants ; mais il faudra que, régulièrement, l'enseignant-chercheur puisse consacrer des périodes prolongées à une activité de recherche.

Evidemment, il n'y aura jamais de cloisonnement absolu 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'Agence Nationale de la Recherche 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'intensifie et se généralise, dans l'université française, la culture 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.

On dit souvent que ce qui caractérise les sciences humaines et sociales, par rapport aux autres sciences, c'est l'absence du « laboratoire ». Cela demande à être nuancé. Dans nos disciplines, les publications, livres ou articles, sont le fait d'individus ou de petites équipes plutôt que l'œuvre collective d'un « laboratoire ». Ceci est dit bien sûr sans nier tout ce qu'apporte un centre de recherches : 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 réalisées 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 mondiaux 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, cela ne veut pas dire que les enseignants-chercheurs en sciences humaines et sociales ne doivent pas réfléchir aux moyens *d'éviter que l'habitude et la nécessité de la recherche individuelle, la plus répandue dans nos disciplines, même si elle n'est pas générale, ne débouche sur un individualisme à outrance des comportements*. L'enseignement supérieur et le monde de la recherche d'aujourd'hui ont *besoin d'un travail d'équipe* – ce qui ne veut pas dire substitution de la recherche collective à la recherche personnelle.

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, l'administration ou l'enseignement en première année de licence). Evidemment, la recherche personnelle est, dans nos disciplines, le cœur de l'activité globale de l'enseignant-chercheur. Elle doit rester le critère suprême d'évaluation 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, qu'il faudra plus de circulation entre les organismes de recherche et les universités - les chercheurs devant être amenés, régulièrement dans leur carrière, à dispenser des enseignements et les universitaires être incités à profiter, beaucoup plus que cela n'est le cas 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 aujourd'hui :**

**Nous avons fait le constat que l'habitude, fréquente dans nos disciplines, de mener un 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. Résultat, bien des tâches sont accomplies imparfaitement ou à contrecœur . Ceci 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 la pratique, ce que permet désormais le législateur.**

- 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.**
- 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. Ceci ne doit pas être confondu avec la dominante individuelle de la recherche, qui est la norme dans la plupart des Sciences de l'Homme et de la Société, et qui tient aux objets étudiés.**
- 3. Une culture du « congé sabbatique » régulier doit s'implanter dans nos universités comme elle 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 inciter à ce que la circulation des enseignants-chercheurs et des chercheurs entre les organismes de recherche et les universités, encouragée par les nouvelles dispositions législatives, devienne une réalité.**



## **Chapitre Quatre. Le dispositif institutionnel de la recherche en SHS : quelle coordination entre universités, organismes et agences ?**

La question d'une meilleure circulation entre les organismes de recherche et les universités ne se pose pas seulement au plan individuel, celui des enseignants-chercheurs. Notre réflexion s'est développée également en termes de structures. Les réformes menées depuis plusieurs années dans le système d'enseignement supérieur et de recherche de notre pays ont en effet pour conséquence, nous l'avons dit, de placer la recherche, toujours plus, au cœur des universités. Pour qu'elle puisse porter ses fruits, cette évolution requiert *une coordination de l'ensemble des acteurs de la recherche du domaine des sciences humaines et sociales, organismes, universités et agences*. Dans le même temps, il convient d'améliorer la lisibilité du dispositif institutionnel : elle fait défaut si l'on en juge par les réactions, en France comme à l'étranger.

*Elle sera d'autant plus importante que les sciences humaines et sociales ne seront pas prises au sérieux, dans le cadre du grand emprunt, si les différentes composantes de leur effort de recherche présentaient des revendications en ordre dispersé.*

Une réflexion s'impose donc sur l'agencement des structures et 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. Dans ses travaux, le Conseil s'est interrogé sur la capacité du dispositif actuel à répondre aux exigences d'un pilotage stratégique et scientifique coordonné de la recherche en Sciences de l'Homme et de la Société.

Au cœur de ce dispositif, on trouve les unités de recherche. Elles sont les cellules de base, les nœuds du réseau. Elles doivent être en mesure de définir leur stratégie de recherche en fonction

de leurs propres objectifs de connaissance et en réponse aux orientations de politique scientifique de leurs tutelles, aux sollicitations des financeurs (ministères, organismes de recherche, agences de moyens), ainsi qu'aux attentes émanant de la société. Pour les chercheurs et plus encore pour les responsables d'unités, il est fondamental de pouvoir replacer l'action et la prise de décision quotidienne dans une réflexion leur donnant sens et cohérence.

Or, force est de constater qu'au lendemain d'une vague de réformes sans précédent, qui ont modifié le mode de pilotage stratégique de l'activité de recherche, les principes et les formes de l'évaluation, les modalités et les règles de gestion, *une forme d'incertitude a gagné la communauté scientifique*. Les messages émis par les divers acteurs institutionnels, universités, organismes et agences, ne sont pas toujours intelligibles et peuvent même sembler contradictoires. Les exigences accrues découlant de l'introduction d'indicateurs de performances de tous ordres impliquant « une course à l'excellence », le temps passé à remplir des fiches<sup>79</sup>, à compléter des dossiers dans le cadre de procédures de plus en plus complexes, ont fini par susciter un état d'inquiétude permanent à même de décourager les plus actifs<sup>80</sup>. Ce constat, que les membres de notre Conseil peuvent tirer à la fois de leur expérience personnelle et des échanges qu'ils ont menés avec des directeurs d'unités, invite à dresser l'état des lieux avant même d'avancer des propositions susceptibles d'introduire plus de souplesse et de transparence dans le fonctionnement du dispositif.

---

<sup>79</sup> Le compte-rendu d'activité des chercheurs (CRAC) que doivent remplir les chercheurs au CNRS et que doivent valider les directeurs d'unités en donne un exemple intéressant, sans parler des nouvelles fiches RIBAC.

<sup>80</sup> Pour aider les directeurs d'unité à gérer les tâches administratives qui lui incombent, le CNRS a mis en place un dispositif d'alerte, par voie électronique, rappelant, mois après mois, les demandes à préparer et les dossiers à remplir. La mise en tension qui en résulte est de nature comparable au « syndrome des maquettes » évoqué ci-dessus.



## 1. La recomposition en cours du dispositif institutionnel

Le Pacte pour la recherche (2006) a dessiné les traits de l'évolution du système national de recherche<sup>81</sup>. Trois ans après l'adoption de la Loi de Programme pour la Recherche, la configuration du dispositif national est caractérisée par un empilement d'institutions qui sont, pour certaines d'entre elles, 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).

Comment se recompose le dispositif de pilotage de l'activité de recherche dans le champ des sciences humaines et sociales ? Une nouvelle gouvernance est-elle en train de se mettre en place ? Dans son extrême complexité, l'enchevêtrement de structures anciennes et nouvelles peut s'accompagner de situations de recouvrement des champs d'intervention, plus exceptionnellement de chevauchement de fonctions, se traduisant par des rivalités inter-institutionnelles et entraînant des tensions préjudiciables au renforcement du potentiel de recherche global. *De fait, on observe, à tous les niveaux, un défaut de concertation, une tendance au maintien des pratiques antérieures ainsi que des signes d'affranchissement à l'égard du respect de la politique de partenariat. Dans un tel contexte, les responsables d'unités peuvent être soumis à des injonctions contradictoires, tiraillés entre des décideurs institutionnels qui tendent chacun à imposer leur logique propre... au lieu de respecter les règles de partenariat et les engagements pris.*

Au bout du compte, il y a lieu de craindre que les unités de recherche, maillons de base du dispositif, ne fassent les frais d'un cloisonnement quasi-étanche entre les organismes de

---

<sup>81</sup> La Loi de programme pour la Recherche du 18 avril 2006 est la traduction législative du "Pacte pour la recherche". Elle répond à 6 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

recherche et les universités ou pire, d' « une guerre de tous contre tous ». Plus encore que dans d'autres secteurs, le caractère fragmenté (voire « balkanisé ») de la recherche en sciences humaines et sociales<sup>82</sup>, impose de mettre en place des procédures de concertation. Si la multiplicité des lieux d'évaluation, la diversité des sources de financement permettent de promouvoir une plus grande autonomie des acteurs dont certains savent habilement tirer parti, l'enchevêtrement des structures et des niveaux de décision rend la prise de responsabilité des directeurs d'unité chaque jour plus difficile et plus lourde. Dans ce contexte, le Conseil a réfléchi aux dispositions qui permettraient de rendre l'ensemble du dispositif plus cohérent en créant des synergies entre ses composantes.

---

d'avantage la recherche publique et la recherche privée ; renforcer l'intégration du système français de recherche dans l'espace européen de la recherche.

<sup>82</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.

## 2. Un nouveau partage des fonctions : vers un repositionnement des institutions ?

Au sortir des réformes les plus récentes, 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 » ou les stéréotypes 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 transparente et accessible à tous puisse être donnée afin d'avoir une vision claire des forces en présence*<sup>83</sup>. Un tel effort pédagogique contribuerait à éclairer les enjeux.

Les missions et moyens d'action des principaux acteurs institutionnels peuvent être brièvement rappelés :

- Les universités : leur mission d'acteurs majeurs de la recherche<sup>84</sup> a été confirmée et renforcée. La LRU (10 août 2007) a consacré le rôle central et obligatoire des contrats quadriennaux dans le dispositif de pilotage de la politique d'enseignement supérieur. La contractualisation embrasse l'ensemble des missions confiées aux universités, la formation, la recherche et l'insertion professionnelle.

Dans le cadre de son projet d'établissement, chaque université est invitée à construire sa politique scientifique en prenant en compte son potentiel de recherche (structuré en UFR et en unités de recherche) ainsi que son inscription dans un contexte national<sup>85</sup>. La

---

<sup>83</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>84</sup> Le CNRS qualifie les universités « d'acteurs de site ». Si l'expression convient pour désigner leur implantation géographique, il est clair que leur effort de structuration de la recherche ne peut être limité à des critères géographiques

<sup>85</sup> Les universités signent un contrat quadriennal avec les représentants de l'Etat. Les modalités d'allocation des

contractualisation tient compte de l'évaluation externe par l'AERES de la qualité des enseignements et de l'offre de formation, des équipes de recherche et de la gouvernance des établissements.

- Les organismes de recherche :

Ils ont vocation à aider à la structuration et à la coordination de 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<sup>86</sup> 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 regroupe 285 unités (2009), 1942<sup>87</sup> chercheurs (2009) et 1777 ITA. Il anime et coordonne un ensemble d'activités scientifiques correspondant aux disciplines évaluées dans le cadre des sections 31 à 40 du Comité national. Si les UMR constituent 24% des unités de recherche du secteur des SHS, elles regroupent 38% des effectifs de chercheurs et d'enseignants-chercheurs du secteur. Au nombre de 6, les UPR regroupent 86 chercheurs et une quarantaine d'enseignants-chercheurs

---

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. Rapport sur les politiques nationales de recherche et de formations supérieures, annexe au projet de loi de finances 2010, en particulier p.21.

<sup>86</sup> Ces instituts animent et coordonnent un ensemble cohérent d'activités scientifiques relevant d'une ou de plusieurs disciplines (art. 12 du décret du 29 octobre 2009).

- Les instances représentatives d'évaluation des chercheurs et des enseignants-chercheurs

Par son mode de composition et de désignation, le Comité national de la recherche<sup>88</sup> est une instance représentative de la communauté scientifique. Par son analyse de la conjoncture et de la prospective, il participe à l'élaboration de la politique scientifique de l'établissement. Les sections du CN évaluent l'activité des chercheurs et se constituent en jurys d'admissibilité pour le recrutement des chercheurs. Concernant les unités de recherche, les sections du CN sont invitées à formuler un « avis de pertinence dans le cadre de la stratégie du CNRS ». Les fonctions traditionnellement assurées par les sections du Comité national ne devraient-elles pas être re-précisées dans le cadre de l'architecture nouvelle ?

Le Conseil national des universités (CNU) est l'instance nationale compétente à l'égard de la qualification et du suivi de la carrière des enseignants-chercheurs. Le renforcement des fonctions du CNU, acquis au terme des « mouvements » de l'an passé, a généralisé le principe d'une évaluation régulière de l'activité des enseignants-chercheurs (tous les quatre ans). Le nouveau rôle confié aux sections du CNU va entraîner un alourdissement substantiel de leurs tâches. Il y a là un risque de dysfonctionnement du système<sup>89</sup> qui peut se révéler contraire à l'effet initialement recherché.

L'existence de deux instances de représentation distinctes, l'une, en charge de l'évaluation des chercheurs, l'autre, des enseignants-chercheurs accentue la coupure entre deux catégories de personnel qui participent, selon des modalités propres, à la production

---

<sup>87</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)

<sup>88</sup> Placé auprès du CNRS, le Comité national regroupe des instances composées d'experts nationaux et internationaux ayant pour mission l'[évaluation des chercheurs](#), l'[analyse de la prospective des unités dans le cadre de la stratégie du CNRS](#) et le conseil aux directions du CNRS. [Composé](#) de membres élus (répartition en [collèges](#)) et de membres nommés (personnalités du monde scientifique et économique et personnalités étrangères), le mandat de ses instances est renouvelé tous les 4 ans. <http://www.cnrs.fr/comitenational/>

<sup>89</sup> Si le principe de l'évaluation des activités des enseignants-chercheurs est juste en soi, il convient de veiller à ce que des modalités d'application trop lourdes ne viennent transformer le CNU en bureaucratie généralisée et complexe.

scientifique et à la formation à la recherche, au sein des mêmes unités<sup>90</sup>. Ces instances revêtent toutes deux une légitimité auprès de la communauté scientifique. Le CNU et le Comité national exercent leur fonction d'évaluation dans des cadres conceptuels différents et selon des modalités spécifiques. Le fait que leurs découpages disciplinaires, largement hérités et figés, ne correspondent pas entre eux, peut constituer *une entrave à la mobilité des chercheurs et des enseignants-chercheurs que le Conseil considère comme souhaitable*. Par ailleurs, ils tendent à maintenir et à renforcer un cloisonnement disciplinaire que l'on peut regretter. De ce fait aussi, la contribution éventuelle du CNU et du Comité national à une réflexion prospective commune des champs disciplinaires des SHS peut s'avérer difficile à coordonner. Ne conviendrait-il pas au préalable de réfléchir à la pertinence de nomenclatures disciplinaires qui n'ont pas évolué depuis plusieurs décennies ?

- Les nouvelles agences :

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. Avec le développement de l'ANR, la recherche sur projets est devenue un élément fondamental du nouveau paysage et le vecteur de diffusion de nouvelles pratiques de recherche (mises en réseau, partenariats à l'échelle nationale et européenne). L'agence a favorisé l'émergence de nouveaux concepts (programmes « blancs »<sup>91</sup> dont le contenu est déterminé par la communauté scientifique), accru l'effort de recherche sur des priorités de société (appel à projets thématiques), développé des partenariats internationaux (appel à projets transnationaux<sup>92</sup>).

L'Agence de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES), installée en mars 2007, est une autorité administrative indépendante (AAI). Elle « a été

---

<sup>90</sup> La cohabitation au sein des mêmes unités de chercheurs et d'enseignants-chercheurs dont les carrières sont gérées différemment est source de tensions et de frustrations. Cette question est au cœur de nos préoccupations.

<sup>91</sup> La part relative des financements affectés aux projets du programme non-thématique a été renforcée.

<sup>92</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.

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>93</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<sup>94</sup>. 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 web de l'agence<sup>95</sup>. Le CDHSS considère que ce mode d'évaluation transparente constitue un progrès .

- Enfin, pour que le tableau soit complet, il nous faut mentionner deux autres types d'institutions qui ont émergé récemment et qui sont appelées à jouer un rôle dans les nouvelles synergies :
  - Les Maisons des Sciences de l'Homme (MSH). Au nombre de vingt, elles ont pour vocation de favoriser, auprès de chaque université les synergies avec les organismes, d'encourager des projets de recherche novateurs, de favoriser l'interdisciplinarité. Elles ont vocation à voir leur rôle accru.
  - Les RTRA (Réseaux thématiques de Recherche Avancée) sont des structures créées par la Loi de programmation pour la Recherche de 2006. Ils permettent l'association dans un but d'excellence et d'ouverture internationale de plusieurs établissements de recherche et d'enseignement supérieur publics ou privés, éventuellement avec des entreprises. En sciences humaines et sociales, on mentionnera l'émergence de l'Ecole d'économie de Paris, de celle de Toulouse ainsi que les Instituts d'Etude Avancés (IEA), qui ont pour mission d'accueillir des chercheurs français et internationaux dans une perspective interdisciplinaire.

---

<sup>93</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>94</sup> Dans l'état d'avancement des travaux du CDHSS, le chantier « évaluation » n'a pas encore fait l'objet d'une réflexion approfondie. Compte tenu de l'importance d'une analyse des formes et des modalités de l'évaluation en SHS, le CDHSS a prévu de lui consacrer ses prochaines séances de travail.

### 3. Les nouveaux partenariats

A côté de la contractualisation entre l'Etat et les établissements, le principe du partenariat<sup>96</sup> 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, à ce stade de l'information, être exhaustif.

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

Les Sciences de l'Homme et de la Société 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<sup>97</sup>, l'émiettement du dispositif, plus ou moins accentué selon les secteurs. 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. 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 progressé au prix de la formation d'unités pluri-établissements (UMR réseau). Ce type de structure qui s'est accompagné de l'accroissement des situations de multi-tutelles a rencontré des 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>98</sup>.

---

<sup>95</sup> <http://www.aeres-evaluation.fr/Presentation>

<sup>96</sup> Chacun entend la notion de partenariat comme il le souhaite, chacun l'évoque ou l'invoque en fonction de contextes fort différents.

<sup>97</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>98</sup> Voir les recommandations émises par le rapport d'Aubert, avril 2008, p. 28-30.



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 revêt des inconvénients pour les unités de recherche, placées au cœur d'enjeux, et parfois de conflits, qui les dépassent, du fait de la mise en concurrence des établissements. La concurrence 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 unités d'excellence qui ont le plus à souffrir de cette situation<sup>99</sup>.*

Evidemment, il serait souhaitable que les acteurs de la recherche sachent distinguer entre « mandat de gestion » (unique) et « tutelles scientifiques », qui peuvent être multiples. La mise en œuvre de ce principe est cependant difficile. Le principe de confier le « mandat unique de gestion » à celui qui héberge<sup>100</sup> n'est pas forcément le plus adéquat pour permettre de régler ces situations de multi-partenariat. Le rapport d'Aubert<sup>101</sup> avait évoqué la mise en œuvre progressive sur trois ans du principe de deux tutelles maximum et la possibilité d'accorder des dérogations. Dans le même esprit, le rapport envisageait que l'ensemble des opérateurs s'approprie chacun la totalité des résultats obtenus dans le cadre d'une unité dont ils partagent la tutelle. *Le CDHSS ne peut que souligner l'intérêt de ces propositions.*

---

<sup>99</sup> C'est ainsi que l'EHESS et l'ENS-Ulm sont en compétition pour avoir la tutelle exclusive sur quatre unités (Institut Jean Nicod, Laboratoire de sciences cognitives et psycholinguistique, Pôle Jourdan de l'Ecole d'économie de Paris, Centre Maurice Halbwachs).

<sup>100</sup> Pour le CNRS, la tutelle principale se traduit par le « mandat unique de gestion » devenu « délégation de gestion ».

<sup>101</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>

### c. Le pilotage scientifique des unités 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 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 de ressources humaines qui est appelée à se développer (chaires CNRS-Enseignement supérieur<sup>102</sup>, accueils en délégation).

A l'évidence, l'on manque de recul pour pouvoir apprécier la mise en oeuvre de ces principes mais il est cependant possible de repérer les dispositions dont l'introduction pourrait d'ores et déjà poser problème.

*Le mode d'exercice des co-responsabilités (CNRS et universités), en matière de pilotage scientifique des unités mixtes, s'inscrit dans le cadre d'une relation fortement asymétrique. Chaque université « négocie » avec l'organisme et plus précisément avec la Direction des partenariats (la DPA) qui joue un rôle d'intermédiaire. Le CNRS définit de manière unilatérale les critères d'association des unités afin que leurs activités s'inscrivent dans la politique scientifique de l'organisme et de ses instituts. On peut s'interroger sur le fait de*

---

<sup>102</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).

savoir si cette politique est formulée avec suffisamment de clarté, si son application est justifiée et transparente, et si elle se fonde effectivement sur les évaluations réalisées et transmises par l'AERES.

*Il est certes légitime que, comme établissement, l'INSHS définisse une stratégie propre mais il est important que les choix opérés par lui puissent être justifiés au regard de critères clairement énoncés.*

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

La question des modalités d'association des unités avec le CNRS se pose en des termes nouveaux en raison de l'existence d'une agence d'évaluation indépendante, de l'autonomie renforcée des universités mais également de la capacité d'intervention (moyens financiers et humains) dont dispose l'organisme.

Du fait de la création d'une agence indépendante en charge de l'évaluation (AERES)<sup>103</sup>, une mutation majeure de la fonction d'évaluation s'est produite. La fonction d'évaluation de l'activité de recherche est désormais partagée entre plusieurs institutions. Les missions confiées aux instances en charge de l'évaluation distinguent d'une part, l'évaluation des chercheurs, d'autre part, celle de leurs 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 de contrôle<sup>104</sup> (alors qu'autrefois le Département SHS désignait les membres des comités de suivi). On constate une tendance de la direction de l'INSHS à vouloir reconstituer, en aval de l'évaluation par l'AERES, un « second filtre », sous la forme

---

<sup>103</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)

<sup>104</sup> La composition des comités d'experts a été fixée 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)

d'une évaluation dite « stratégique » des unités, procédant de l'application de critères d'une autre nature et qui, de ce fait, peuvent être contradictoires avec les notations de l'AERES.

Pour préserver une dynamique de la recherche, le processus de structuration en unités associées doit rester ouvert. Mais il ne s'agit pas de confondre adaptabilité des unités qui naissent, se transforment et peuvent disparaître, et flexibilité des critères d'évaluation en vue d'une association. L'association des unités au CNRS doit répondre à des critères précis et connus de la communauté scientifique. Ces critères devraient être formulés dans le cadre d'une véritable politique scientifique. Celle-ci ne peut se résumer à une catégorisation sommaire, encore moins à une notation opaque. Un classement en quatre catégories  $A_0$  (excellent),  $A_1$  (très bon),  $A_2$  (bon),  $A_3$  (à éliminer) a été établi par l'INSHS mais il est tenu confidentiel. Sur les 256 unités accréditées en avril 2009, 14% étaient en  $A_0$ , 47% en  $A_1$ , 36% en  $A_2$ , et 3% en  $A_3$ . Depuis lors, la proportion des  $A_0$  aurait encore été réduite<sup>105</sup>. Ce classement sert de base à la détermination des dotations financières, les meilleures unités étant de loin les mieux dotées<sup>106</sup>.

Sur quels critères s'appuie cette « reformulation » tenue secrète des évaluations ? Telle est la vraie question qui est suffisamment importante pour être largement débattue ? . Les négociations ouvertes, à l'automne 2009, entre l'organisme et les établissements contractualisés dans le cadre de la vague D indiquent qu'il y a là un point d'achoppement<sup>107</sup>.

Le CNRS a annoncé la mise en œuvre d'un « partenariat stratégique renouvelé plus sélectif ». Cette formulation signifie-t-elle que le CNRS se désengagera des unités où il se contentait d'apporter son label sans pouvoir leur affecter des chercheurs et des ITA<sup>108</sup> ? L'organisme

---

<sup>105</sup> A titre d'information, sur les 253 unités de recherche en SHS évaluées par l'AERES, dans le cadre de la vague C, 16,2% ont été évaluées en A+, 28,9% en A, 40,3% en B, 14,6% en C. Dans l'état actuel de l'information, la comparaison avec les catégories définies par l'INSHS n'est pas possible.

<sup>106</sup> L'application de ce principe méritocratique, en apparence juste, laisse en suspens la question de savoir s'il conviendrait de renforcer les meilleures unités (par ailleurs bien pourvues en ressources propres grâce aux contrats ANR et ERC) aux dépens des moins performantes ou à l'inverse de mieux doter ces dernières afin de soutenir leur progression.

<sup>107</sup> La mise en restructuration par l'INSHS d'unités au demeurant bien évaluées par l'AERES (en A) ne peut être que mal comprise par les chercheurs concernés.

<sup>108</sup> Compte tenu des départs massifs à la retraite et de la politique de non remplacement d'un agent sur deux, la présence des personnels CNRS dans les unités est appelée à se réduire fortement à moyen terme. Sans embauches nouvelles, les effectifs de chercheurs seront divisés par deux à l'horizon de cinq à dix ans.

affiche son intention d'opérer ce choix « sur une logique de soutien à l'excellence (sur la base des évaluations AERES) ou de cohérence nationale ». Sur quelle base des laboratoires quitteront-ils le réseau CNRS ?

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>109</sup> ? La question qui s'annonce cruciale du renouvellement du potentiel de chercheurs dans certaines unités et sur certains sites géographiques devrait être traitée dans le cadre du co-pilotage scientifique. La « désuimérisation », 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. C'est une tendance appelée à s'intensifier. 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, on peut souligner deux éléments :

- 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.
- *Il faut souligner parallèlement l'importance considérable du CNRS pour les disciplines mal représentées à l'université* (comme l'anthropologie ou l'archéologie). Il n'y aura sans doute jamais en France un plus grand nombre de départements d'anthropologie qu'à présent, c'est-à-dire employant grosso modo une centaine de collègues universitaires. Le chiffre est insuffisant pour maintenir vivante et active une discipline ; d'où le rôle central du CNRS comme pourvoyeur d'emplois et garantie de la masse critique.

---

<sup>109</sup> La recommandation n°4 du rapport d'Aubert insistait déjà sur ce point (p.28).

#### 4. Repenser d'emblée le rôle 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 la recherche fondamentale - elle implique des démarches intégratives - d'autre part, des domaines de recherche appliquée, 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 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.* 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 ?

Le rôle d'opérateur structurant de l'INSHS pourrait alors se transformer en celui *d'agence de moyens humains permettant aux enseignants chercheurs, sous forme d'accueil en délégation, de développer un projet de recherche sur une période de quelques années*<sup>110</sup>. Une telle démarche, si elle était engagée à frais nouveaux, pourrait permettre de formuler une véritable politique scientifique. *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.*

Sans être exclusif, le rôle du CNRS et de ses divers instituts pourrait être décisif par l'apport en personnels compétents mis à la disposition des laboratoires en charge du fonctionnement

---

<sup>110</sup> 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 ?

des équipements d'intérêt collectif et des « cyber-infrastructures »<sup>111</sup> (plateformes, TGE, TGIR<sup>112</sup>), surtout dans le cadre du Grand Emprunt. Etant donné 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 du grand emprunt national.

De la même manière, *la création de lieux favorisant l'émergence interdisciplinaire*<sup>113</sup> (en particulier, sous la forme d'un soutien au réseau des MSH), mais aussi l'investissement dans les « niches scientifiques » (nées d'un besoin d'investissement sur le long terme)<sup>114</sup> impliquent un engagement prioritaire de la part de l'INSHS.

Par ailleurs, le CNRS 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 d'étudier de quelle manière institutionnalisée 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>111</sup> Voir à ce sujet la note rédigée par Jean-Paul Caverni et Marin Dacos « Construire les *Digital humanities* en France », octobre 2009.

<sup>112</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.

<sup>113</sup> Le CNRS met en oeuvre des outils spécifiques pour faire vivre l'interdisciplinarité (CID, SCI, pôles transverses). Pourquoi ne pas envisager la création d'une MSH d'un nouveau genre qui viserait l'interface avec les sciences exactes (sciences de la décision et du risque, la neuro-psychologie et la psychologie expérimentale, etc.) ?

<sup>114</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 SHS : quel scénario ?

En ce qui concerne cette mission d'animation et de coordination, et son mode d'exercice, l'application des textes officiels<sup>115</sup> doit être l'occasion de précisions. Mais la lecture des propositions rédigées et mises en ligne par l'INSHS, permet d'en cerner de manière encore trop approximative les contours. Il est ainsi précisé dans le décret officiel : « Le ministre chargé de la recherche **peut confier** aux instituts des missions nationales d'animation et de coordination dans un domaine scientifique » (art. 12 du décret du 29 octobre 2009). Il s'agirait donc pour l'INSHS de prendre en charge, suite à une demande de l'Etat au CNRS, des missions de coordination nationale dans un domaine de recherche (coordination des programmes de recherche et de la réflexion prospective associant les établissements d'enseignement supérieur). S'ils sont investis d'une ou de plusieurs missions nationales, les « instituts comprennent également **un conseil d'orientation** qui assure la représentation des différents opérateurs concernés ». « Les attributions et la composition de ce conseil sont fixés par arrêté du Ministre chargé de la recherche » (art. 14 du même décret).

A la lecture de ces dispositions, on s'interroge sur le contenu précis de la mission de coordination. S'ajoute-t-elle à la fonction de programmation et à la fonction de prospective ou s'en distingue-t-elle, tout en les englobant ?

De quelle manière, pour sa part, l'INSHS conçoit-il son rôle de coordonnateur national ? Par rapport aux dispositions du décret cité ci-dessus, on peut s'interroger sur les raisons de la préfiguration d'un « comité de coordination ». Dans l'éditorial de la lettre de l'INSHS, n°6 de novembre 2009, adressée aux unités de recherche, le directeur évoque une « **coordination nationale de la prospective et de la programmation**, la constitution de groupes sectoriels composés par les membres des sections du CN et du CNU, les représentants d'associations professionnelles et de sociétés savantes ». C'est à la fois le contenu de la mission de coordination, son périmètre d'action et son mode de fonctionnement qui sont concernés.

---

<sup>115</sup> Décret n°2009-1348 du 29 octobre 2009 modifiant le décret n°82-993 du 24 novembre 1982 portant organisation et fonctionnement du CNRS.



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<sup>116</sup>. Il serait indispensable 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.

S'agissant de la **fonction de programmation**<sup>117</sup>, la mission confiée à l'ANR est d'ores et déjà une donnée incontournable. 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. 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. L'agence de financement s'est taillé « la part du lion » au bénéfice de l'ensemble de la communauté scientifique qui a trouvé là une bouffée d'oxygène. Dans le même temps, le CNRS a vu sa capacité d'intervention en tant qu'agence de moyens se réduire<sup>118</sup>. Cette fonction de programmation reconnue à l'ANR<sup>119</sup> invite à développer les échanges inter-institutionnels par un travail de concertation, en amont même du processus.

Concernant la **mission de prospective**, il conviendrait au préalable de faire le bilan de l'existant : le rapport de conjoncture du Comité national<sup>120</sup> (préparé tous les quatre ans) répond-il aux

---

<sup>116</sup> La mise en place d'un comité de suivi de la convention du GIS « Réseau des MSH » qui est envisagée par la DGRI, la CPU, le CNRS et le GIS en constituerait un bon exemple.

<sup>117</sup> C'est une fonction d'intermédiation, qui consiste à traduire des macro-objectifs en orientations et priorités scientifiques et en programmes de recherche, et en allocation de ressources pour les opérateurs ou 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>118</sup> Vis-à-vis des labos mixtes à gestion financière globale universitaire, le CNRS joue le rôle d'agence de moyens et reste une tutelle scientifique.

<sup>119</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.

<sup>120</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.

exigences de rigueur et de pertinence que l'on en attend<sup>121</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 ? Sur des bases aussi disparates, peut-on réellement attendre à ce que naisse une vision prospective féconde, gage d'une avancée des savoirs ?

Une solution pourra consister à former une « Alliance nationale pour les sciences humaines et sociales » en mesure de développer les capacités d'analyse stratégique et de programmation (en articulation avec l'ANR), et de favoriser l'émergence de pôles et de projets structurants. Elle serait dotée d'un Conseil de coordination chargé d'organiser la concertation entre l'ensemble des partenaires institutionnels. Elle viendrait prendre sa place à côtés des Alliances déjà existantes (Sciences de la vie, STIC), suivant un registre propre aux Sciences de l'Homme et de la Société.

La question de la coordination a suscité un large échange de vues au sein du CDHSS. La complexité de la situation présente dans laquelle règnent confusion et malentendus, le besoin d'élargir le débat à l'ensemble de la communauté de recherche incitent le Conseil à proposer d'associer l'ensemble des acteurs concernés à cette réflexion<sup>122</sup>. 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>123</sup>.

De notre point de vue, le processus de mise en place d'une Alliance devrait profiter de la

---

<sup>121</sup> Aux yeux de certains, le rapport de conjoncture, davantage tourné vers l'aspect bilan, paraît être le contraire de la prospective.

<sup>122</sup> Nous invitons à envoyer des points de vue pour qu'ils soient publiés sur le site du Conseil.

<sup>123</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.

dynamique créée par le Grand Emprunt. La manière dont les sciences humaines et sociales peuvent en bénéficier doit être rapidement définie. L'intérêt de nos disciplines serait qu'une large concertation entre les acteurs de la recherche ait lieu. Elle pourrait aider à mieux voir comment structurer l'Alliance. C'est pourquoi nous adjoignons à nos recommandations pour la coordination des structures de la recherche des recommandations spécifiques pour les sciences humaines et sociales dans le cadre du Grand Emprunt.

## **Recommandations pour une meilleure coordination de la politique de recherche des universités, des organismes et des agences :**

**Au lendemain des réformes des structures de la recherche, il est souhaitable que chacune des institutions concernées, les universités « autonomes », le CNRS, les autres organismes de recherche, l'ANR, les instances d'évaluation (dont 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 potentiel national de recherche.**
- 2. Dans cette perspective, le Conseil considère (a) qu'il faut renforcer le rôle essentiel dans le développement et le rayonnement international de la recherche en sciences humaines et sociales qui est celui du CNRS mais (b) qu'il n'est pas souhaitable de confier une mission de coordination nationale exclusive à l'INSHS. L'INSHS est un acteur institutionnel qui a vocation à jouer un rôle majeur dans le dispositif de la recherche en SHS. Mais il remplira ses missions d'autant mieux qu'il pratiquera un dialogue constructif dans un esprit de partenariat, en tenant compte de l'ensemble du paysage institutionnel.**
- 3. Le Conseil considère utile de créer une instance de coordination de la recherche française, sur le modèle des Alliances déjà formées dans le domaine des sciences de la vie et dans celui des sciences et technologies du numérique. Elle devra rassembler, selon un mode efficace de coopération les partenaires de la recherche en SHS.**
- 4. Les modes de coordination devraient être clairement différenciés selon les fonctions que l'on considère : pilotage scientifique, programmation, prospective et vision stratégique.**

- **Les fonctions de pilotage et de programmation relèvent de la compétence des opérateurs de recherche (universités, organismes, agences). Le défaut de coordination à ce niveau invite en premier lieu, à clarifier les règles et en second lieu, à développer des formes souples de concertation entre partenaires.**
- **La fonction de prospective requiert une implication forte de la communauté scientifique. C'est un exercice exigeant et rigoureux auquel devraient participer l'ensemble des acteurs institutionnels.**

## **Conclusion –**

### **Les Sciences Humaines et Sociales et la chance à saisir du Grand Emprunt**

Le texte qui précède est un rapport d'étape. Cela signifie qu'il n'aborde qu'une partie des nombreux sujets qui concernent l'avenir des humanités et des sciences sociales. Des quatre thématiques principales que recommande la lettre de mission adressée à la présidente du CDHSS en juillet 2009, nous en avons exploré deux (enjeux des formations et coordination des structures de la recherche) ; il en reste deux (les questions d'évaluation ; les orientations de la recherche française en SHS dans un contexte d'internationalisation), qui feront l'objet des prochaines séances de travail de notre Conseil. Il y a aussi des thématiques qui se sont imposées à nous comme celle du malaise des enseignants-chercheurs face à la multiplication des missions de l'université et à la transformation des institutions qui pilotent la recherche.

Nos recommandations sont faites pour lancer un large débat. Nous progresserons dans notre réflexion avec l'aide des étudiants et de nos collègues. Nous souhaitons en particulier associer ces derniers dès maintenant au travail que nous commençons, dans la deuxième quinzaine de janvier, sur les spécificités de l'évaluation dans les Sciences de l'Homme et de la Société.

Nous avons relevé des motifs d'inquiétude ou mentionné l'expression d'angoisses surgies ces dernières années chez les étudiants ou les enseignants-chercheurs. Mais nous espérons avoir fait ressortir, aussi, de nombreux exemples d'engagement, des témoignages du dynamisme de nos disciplines. Nous avons appuyé nos analyses sur des initiatives et des expériences en cours. Nous soulignons, en commençant, qu'il y a une chance à saisir pour nos disciplines quand le centre de gravité du système d'enseignement supérieur et de recherche se rapproche des universités. En fait, nous espérons l'avoir montré, beaucoup d'acteurs des SHS se saisissent d'ores et déjà de cette chance. Nous pensons pour notre part qu'il existe bien des raisons de regarder avec confiance l'avenir pour les Sciences de l'Homme et de la Société. L'une d'entre elles est le Grand Emprunt.

Il n'a pas été possible, pour ce premier rapport d'étape, d'aller au-delà de quelques

recommandations. Le Conseil remettra très rapidement à Madame la Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche des propositions plus élaborées.

\* \* \* \*

Dans la logique du grand emprunt, le développement des humanités et des sciences sociales devrait être mené autour des axes suivants :

- Renforcer le potentiel de formation des filières de SHS
- Encourager la mobilité thématique et favoriser les recherches intrinsèquement pluridisciplinaires, au sein même des sciences humaines et sociales mais aussi et surtout en articulation avec les sciences de la matière, de la nature et de la vie ;
- Stimuler une politique de regroupements, de préférence par site, en structurant mieux la recherche au sein de maisons des sciences de l'homme, des maisons de la recherche et fédérations de recherche, afin de pallier le handicap d'une dispersion d'unités de petite taille <sup>124</sup>;
- Créer les infrastructures de recherche qui permettront à la recherche en sciences humaines et sociales d'entrer dans le paradigme numérique ;
- Promouvoir l'internationalisation et l'eupéanisation de la recherche pour l'inscrire délibérément dans l'Espace européen de la recherche qui se construit.

---

<sup>124</sup> « L'enseignement supérieur et la recherche sont une priorité nationale qui doit s'accompagner d'une recomposition de nos forces, aujourd'hui trop éclatées entre universités, organismes de recherche et grandes écoles ». (p.10)

Le principe de financement des activités sur lequel repose le grand emprunt est à même de favoriser des investissements de long terme pour les sciences humaines et sociales.

Ils permettront de continuer la politique de regroupements pour être visible au plan national et a fortiori au plan. Il s'agira de renforcer la cohérence des recherches menées en sciences humaines et en sciences sociales dans des réseaux puissants, au-delà de ceux qui existent déjà, comme ceux des maisons des sciences de l'homme (MSH) ou des trois nouveaux réseaux thématiques de recherche avancée (RTRA). Compte tenu de la pénurie de locaux et de l'état critique de certains sites universitaires, un effort particulier s'impose pour implanter en région Ile de France des campus bien équipés susceptibles d'accueillir les meilleures équipes de recherche en SHS. De ce point de vue, nous ne pouvons que nous réjouir du renforcement prévu des investissements dans le Campus Condorcet. Nous attirons cependant l'attention sur le fait que les regroupements d'unités ne suffisent pas : il faut des structurations thématiques.

Une partie de l'emprunt sera utilisée pour doter des fondations et les sciences humaines et sociales devraient commencer à réfléchir à des propositions concrètes. Nous les développons en fonction des « priorités financées par l'emprunt national » (document du lundi 14 décembre 2009)

### 1. Ligne Enseignement supérieur et formation

#### Les campus d'excellence

Pour avoir leur chance dans (et contribuer elles-mêmes à) la détermination des campus d'excellence, les sciences humaines et sociales ont intérêt à développer des axes thématiques novateurs, où elles trouveront toute leur place. Notre réflexion ne peut consister, pour l'instant, qu'à donner des exemples de ce qu'on pourrait faire émerger dans le cadre des appels à projet qui seront suscités. Tout ce que nous mentionnons peut se décliner à la fois en formations et recherche d'excellence.



- Le **rapprochement de certaines disciplines des sciences humaines (géographie, archéologie, économie de l'environnement) avec les sciences du vivant et de la nature autour des enjeux écologiques.**
- Il y a aussi une série de thématiques « santé » où les sciences humaines et sociales seront de plus en plus sollicitées. Par exemple **la question du vieillissement des populations et de l'augmentation de la dépendance des personnes appelle à des coopérations pluridisciplinaires, où démographie, médecine, psychologie, sociologie etc... sont appelées à travailler ensemble.**
- Une thématique « **anticipation, analyse de la décision, gestion des risques** » permettrait aussi de faire travailler, de manière très féconde sciences humaines, sciences sociales et autres sciences.
- **Devront aussi être mis en valeur des campus capables de développer des coopérations internationales où se développe un regard multiple sur un même objet d'étude.** On peut prendre comme repère l'expérience pilote des campus internationaux de premier cycle en région de Sciences Po. La présence sur un même campus d'étudiants français et étrangers (comme à Nancy, campus franco-germanophone, ou au Havre, campus franco-asiatique) permet, au-delà des relations bilatérales, d'apprendre à confronter des approches culturelles, à décentrer le regard sur l'évolution du monde. Imaginons un contexte plus vaste : celui des sites universitaires de l'Est de la France s'unissant pour attirer des étudiants germanophones, moins dans une perspective « franco-allemande » que dans le désir de tirer le meilleur de la présence d'étudiants et de chercheurs de l'aire germanophone pour développer des formations et des recherches d'excellence. Il faudrait réfléchir aussi à doter la France d'un campus d'excellence tourné vers la zone Asie-Pacifique.

#### Formation professionnelle et égalité des chances.

La réflexion que nous avons menée sur la formation et l'insertion professionnelle gagne à être placée dans la perspective du Grand Emprunt : elle entre en phase avec l'un des objectifs

annoncés, celui du renforcement de la formation professionnelle – nous avons souligné combien pesait sur nos filières l'absence d'orientation en amont de l'université et, surtout, de filières attractives pour dissuader des bacheliers qui n'ont pas de vocation spéciale pour les SHS de se diriger vers nos filières.

**Les filières SHS profiteront donc de tout effort qui sera fait en faveur de la création d'une nouvelle génération de formations professionnelles de qualité, comme les IUT ont réussi à absorber une partie des étudiants de la première « massification ».**

Une autre priorité du grand emprunt est le renforcement de l'égalité des chances. Nous avons prôné une charte des bonnes pratiques de l'insertion professionnelle mais pourquoi ne pas aller plus loin et imaginer **la création d'une Fondation Métiers 2100. En son sein, un observatoire rassemblerait les données de l'insertion de toutes les filières de l'enseignement supérieur, depuis leur capacité à recruter des potentiels d'excellence dans les milieux défavorisés jusqu'à leur réussite à procurer des débouchés professionnels. La Fondation encouragerait financièrement les établissements et les filières qui contribuent le mieux à l'égalité des chances.** Les filières universitaires de sciences humaines et sociales auraient toute leur place dans un tel dispositif.

Cette fondation pour l'insertion des jeunes et pour la formation permanente aurait aussi **une vocation de recherche**. On en sait encore trop peu aujourd'hui sur les moments du choix d'un parcours d'études puis d'un débouché professionnel chez l'adolescent puis l'étudiant<sup>125</sup>. Il s'agirait aussi de réfléchir, de manière prospective au développement de l'Emploi dans les années et les décennies à venir. Cette fondation pour l'insertion professionnelle pourrait d'emblée **développer un programme intitulé « Les emplois du XXI<sup>e</sup> siècle »**. Les sciences humaines et sociales ont toute leur place dans une recherche d'envergure, forcément pluridisciplinaire et prospective, pour **analyser les bassins d'emploi, en percevoir les nouveaux gisements, comprendre le développement des métiers et des pratiques professionnelles, réfléchir aux conséquences des révolutions technologiques sur l'organisation du travail etc...**

---

<sup>125</sup> Franck Riboud, Intervention devant le CDHSS, 02.09.2009

## 2. Ligne Recherche

En ce qui concerne la recherche dans les rubriques du Grand Emprunt, les sciences humaines et sociales ont là aussi bien des atouts à faire valoir. Par exemple pour les **laboratoires d'excellence**, dont nous lisons qu'il s'agit de « doter de moyens d'action des laboratoires d'une grande qualité scientifique qui seraient situés hors des campus d'excellence », nous voudrions souligner deux aspects:

- c'est là qu'ont toute leur place les sciences humaines et sociales en tant que telles. On entend en effet souvent dire qu'elles n'auraient de chance de s'imposer dans le Grand Emprunt qu'en devenant les auxiliaires des autres sciences. Mais la ligne « laboratoires d'excellence » semble particulièrement appropriée, justement, à des unités de taille petite ou moyenne, qui développent une recherche fondamentale de niveau international.

- nous posons la question de savoir si l'on ne devrait pas inclure dans cette ligne du Grand Emprunt un effort de renforcement de la recherche française à l'étranger. Il est possible d'impulser la création de laboratoires communs avec d'autres pays étrangers et surtout européens, en mobilisant, pour ce faire, le réseau de centres de recherches français à l'étranger qui vivent (ou survivent) trop en autarcie tout en ayant un potentiel d'excellence. A cet effet, il convient de créer **une fondation susceptible de financer le réseau des IFRE (Instituts français de recherche à l'étranger), placé sous double tutelle du MAEE et du MESR**. Un dispositif repensé devrait permettre de faire participer les universités qui le souhaitent au consortium afin de favoriser la circulation des enseignants-chercheurs et des doctorants à l'étranger. Cela afin de valoriser le potentiel de recherche de ces centres. Une proposition de ce type peut aussi rentrer dans la ligne « culture scientifique », à laquelle on peut rattacher d'autres projets comme le développement de nouveaux IEA ou le renforcement des Maisons des Sciences de l'Homme.

En termes d'équipements de recherche, il faut insister sur le fait que les infrastructures en SHS sont absolument nécessaires, contrairement à une idée reçue. Comme pour toutes les autres disciplines, elles sont des outils pour appuyer la recherche, elles favorisent une argumentation, une avancée significative dans la façon de formuler les problématiques, elles permettent de vérifier une analyse ou d'établir un résultat. L'infrastructure s'inscrit dans un processus de

recherche qui est piloté par des chercheurs qui peuvent selon la nature de l'infrastructure s'appuyer sur la compétence de telle ou telle catégorie de personnels (ingénieur informaticien, statisticien, documentaliste). Il est indispensable que les liens entre les ingénieurs et les chercheurs soient fait d'échanges multiples et de fortes coopérations. Une partie des compétences nécessaires à la conduite des infrastructures SHS se trouvent en dehors du CNRS et même en dehors de l'université (INSEE, IGN, Ministère de la culture). Il convient donc de concevoir des consortiums entre des structures de recherche et d'autres opérateurs. Ce pourrait être l'une des missions de l'Alliance des Sciences de l'Homme et de la Société que nous appelons de nos vœux. Il faudra en particulier: développer des bibliothèques et bases de données qui soient à la hauteur des ambitions internationales de la recherche française en SHS. La numérisation les rendra accessibles à toutes les universités. **Nous ne pouvons que souligner l'impératif de la mise à niveau internationale des bibliothèques universitaires consacrée aux sciences humaines et sociales. En terme de stockage (développement de silos pour stocker les documents papier), de numérisation, d'accès aux bases de données des universités étrangères, un immense travail doit être effectué.** On peut imaginer, grâce au mode de financement prévu par le grand emprunt de **rendre pérenne l'accès gratuit des universités ou départements universitaires de SHS à des bases de données nationales et internationales.**

Les sciences humaines et sociales doivent aussi réfléchir à des modes de **valorisation de la recherche publique** qui leur soient propres. L'idée d'une plate-forme de valorisation où les humanités et les sciences sociales puissent élaborer de nouveaux modes de coopération avec les autres sciences est à explorer.

Quand on regarde les autres lignes du Grand Emprunt, il faut se sortir de l'idée que les SHS seraient largement exclues des priorités nationales d'investissement. Santé et biotechnologies, transports, urbanisme, énergies renouvelables etc...dans tous ces domaines, les Sciences de l'Homme et de la Société seront à l'avenir sollicitées, ne serait-ce que pour évaluer les conséquences sociales des choix qui seront faits dans ces différents secteurs. Nous appelons donc nos collègues à ne pas s'en désintéresser et à alimenter notre réflexion dans les prochaines semaines.

