

L'encouragement de la relève universitaire : entre la vocation et la chaire

Mesures spéciales de la Confédération pour
l'encouragement de la relève universitaire
dans les hautes écoles suisses

Rapport sur l'enquête qualitative 2000

Thomas Meyer

Bettina Nyffeler

Dans sa collection "Dossiers OFES", l'Office fédéral de l'éducation et de la science publie des études prospectives, des résultats de recherche, des rapports sur des thèmes d'actualité dans les domaines de l'éducation et de la recherche. Mis ainsi à la disposition d'un large public, ces textes participeront au débat sur ces questions.

Les textes publiés n'engagent pas nécessairement l'Office.

Bundesamt für Bildung und Wissenschaft BBW
Office fédéral de l'éducation et de la science OFES
Ufficio federale dell'educazione et della scienza UFES
Uffizi federal da scolaziun et scienza UFSS

Hallwylstrasse 4
3003 Bern

Responsable pour ce dossier:
Norbert King

Tel. 031 322 96 99
Fax 031 322 78 54

norbert.king@bbw.admin.ch

La version originale allemande a paru sous le titre: „Akademische Nachwuchsförderung im Spannungsfeld zwischen Beruf und Berufung.“

Traduction: Luciano Bozzini

? 2001 Office fédéral de l'éducation et de la science, Berne

ISSN 1424-3350

Table des matières

1	Introduction	5
2	Problématique et questionnements.....	7
3	Méthodologie	9
4	Orientations et ambitions de carrière.....	13
5	Les «règles du jeu» fédérales et leur interprétation au niveau local.....	21
6	Les conditions-cadres formelles des postes du programme.....	29
7	Activités prioritaires des bénéficiaires du programme.....	31
8	Encadrement de la relève bénéficiant du programme.....	33
9	Bilan du programme.....	37
10	Récapitulation et conclusions.....	45
	Bibliographie.....	49
	Annexes: canevas d'entretien.....	51

1 Introduction

Le présent rapport est partie intégrante du programme d'évaluation des *mesures spéciales de la Confédération pour l'encouragement de la relève universitaire*. Alors qu'en 1997/98 et en 2000 l'accent était mis sur l'évaluation quantitative (voir Meyer 1998; Meyer 2000), le présent rapport se propose d'approfondir qualitativement les résultats quantitatifs disponibles. L'approfondissement qualitatif entend refléter la multiplicité des situations de carrière et besoins d'encouragement individuels auxquels s'adressent les *mesures spéciales* de la Confédération dans le but de fournir, pour un temps limité, à la fois accompagnement et soutien matériel. Cet approfondissement qualitatif met en lumière également des similitudes et différences structurelles fondamentales qui sont à la base de ces situations et qui les façonnent.

En principe, le présent rapport peut être lu en tant que publication autonome. Les résultats rapportés ici de l'étude qualitative entretiennent toutefois un rapport étroit avec ceux de l'étude quantitative publiée au cours de l'année 2000 (Meyer 2000). Cette relation étroite est prise en compte grâce à une utilisation intensive des renvois. Pour les lecteurs souhaitant acquérir une vue plus complète du sujet, une lecture en parallèle des deux rapports est recommandée.

Le rapport est structuré de la façon suivante : les chapitres 2 et 3 traitent des questionnements et du cadre conceptuel de l'étude, de leurs relations à la problématique générale du programme d'évaluation ainsi que des aspects méthodologiques. Au chapitre 4, on situe la période d'encouragement financée par la Confédération dans le contexte des orientations, ambitions et objectifs de carrière individuels. Aux chapitres 5 à 7, à l'aide de cas concrets, un éclairage est jeté sur les contradictions entre les objectifs et les modalités d'exécution au niveau fédéral, et leur application au niveau local. En se référant au débat actuel sur la dynamique du tutorat (mentoring), le chapitre 8 porte sur la configuration et la qualité des relations entre les bénéficiaires et les *professeurs tuteurs* au plan de l'encouragement. Finalement, le chapitre 9 est consacré au bilan du programme d'encouragement du point de vue des interviewés.

La réalisation de cette étude a été rendue possible en premier lieu grâce aux ex-bénéficiaires interviewés qui, au cours d'entretiens détaillés, ont exposé ouvertement leur situation de carrière et leur bilan de l'expérience. Un remerciement va également aux professeurs qui ont accompagné et encadré pendant la période d'encouragement les *cas* discutés ici. Leur perception de la situation d'encouragement individuelle telle qu'institutionnalisée au plan local, a permis à la fois d'élargir, de compléter et d'enrichir l'analyse. Enfin, on s'en voudrait de ne pas remercier Pauline GROSSET et Sonja KUNDERT pour leur travail de terrain comme intervieweuses ainsi que Barbara DONINELLI et Rina DEY pour la transcription des entrevues.

2 Problématique et questionnements

Le besoin d'un approfondissement qualitatif des résultats d'évaluation existants découle du fait qu'il n'a pas été possible (ou seulement imparfaitement), à partir des instruments quantitatifs utilisés jusqu'à présent, d'éclairer de façon suffisamment différenciée certains aspects du programme fédéral. Cela concerne en particulier :

- ?? la multiplicité disciplinaire et les différences relatives au contexte et aux pratiques d'encouragement qui découlent de cette multiplicité ;
- ?? des différences reliées au sexe concernant le contexte et les pratiques d'encouragement ;
- ?? les relations entre d'une part les orientations et les objectifs de carrière, et d'autre part le contexte et l'impact des mesures d'encouragement ;
- ?? la dynamique des relations et des pratiques d'encadrement entre les bénéficiaires et les professeurs tuteurs ;
- ?? une description différenciée des activités prioritaires durant la période d'encouragement ;
- ?? les impacts concrets de l'hétérogénéité et des aspects parfois contradictoires des objectifs poursuivis par les *mesures spéciales*.

Avec en toile de fond la discussion présente sur le tutorat (*mentoring*, voir par ex. *Lee-mann & Heintz 2000*), le devis de l'enquête a été conçu autour de « l'idéal-type » d'une constellation professeur tuteur ? candidat. Dans le contexte des mesures d'encouragement de la Confédération, cette constellation doit être considérée comme « idéal-typique » dans le sens où aucune indication concrète n'est donnée dans les modalités d'exécution quant à la façon dont la relève universitaire financée par la Confédération doit être encadrée au plan local.

Le couple professeur tuteur /candidat a été opérationnalisé de telle sorte qu'aussi bien la personne bénéficiaire que le professeur responsable (dans la mesure où il est présent) sont intégrés dans le devis de l'étude. On voulait ainsi s'assurer que la perspective des professeurs comme celle de la relève étaient prises en compte au même degré. De plus, toute une série de questions ont été posées de façon symétrique aux bénéficiaires comme aux professeurs. A partir des différences de perception et d'évaluation découlant de ces deux diverses optiques, nous nous attendions à des gains sur le plan de l'analyse.

3 Méthodologie

Sur la base des questionnements esquissés ci-dessus, deux canevas structurés d'entretien ont été développés, un premier pour les bénéficiaires et un deuxième pour les professeurs tuteurs. Dans l'élaboration de ces canevas, on a également pris en compte les résultats de deux forums d'experts (qui se sont déroulés aux universités de Genève et de Bâle)¹. Le canevas a été conçu pour un entretien face à face d'environ une heure (voir annexe) et a été testé en mars / avril 2000 auprès de trois répondants.

Compte tenu des moyens disponibles et du besoin de différenciation estimé, on a fixé à 24 personnes l'échantillon des bénéficiaires à interroger (personnes ayant bénéficié entre 1993 et 1998 du programme *relève*).

3.1 Devis d'échantillonnage

Aperçu de la population, de l'échantillon et du taux de réponse

		Uni	EPF	total	
1) Répondants à l'enquête par questionnaire de 1997/98		274	40	314	
2) De ce nombre, répondants ayant quitté le programme d'encouragement avant fin 1998 et disponibles pour des enquêtes ultérieures	abs.	127	28	155	
	%	46%	70%	49%	
3) Echantillon pour les entretiens *	abs.	21	3	24	
	% de (2)	17%	11%	15%	
4a) Réponses, entretiens des bénéficiaires	abs.	18	3	21	
	% de (3)	86%	100%	88%	
4b) Réponses, entretiens des professeurs	N théorique	abs.	18	3	21
	N valide	abs.	14	3	17
	Réponses	abs.	11	2	13
	Taux de réponse	% N valide			76%

* pondéré selon le statut hiérarchique dans le programme d'encouragement, le sexe, l'université et le domaine d'études

¹ Genève et Bâle furent choisies car, à notre avis, c'est à ces deux universités que le débat sur l'encouragement de la relève est mené de façon particulièrement intensive (voir par ex. *Regenzkommission «Mittelbau» der Universität Basel 1999*).

La population de départ pour le tirage de l'échantillon est constituée de personnes :

- ayant occupé un poste dans le cadre du programme *relève* avant la fin de l'année académique 1996/97 ;
- ayant participé à l'enquête par questionnaire de 1997/98 (voir Meyer 2000) ;
- ayant indiqué, au cours de l'enquête par questionnaire de 1997/98, leur disponibilité à d'éventuelles études ultérieures ;
- ayant quitté le programme *relève* avant la fin de l'année académique 1997/98.

Composition de l'échantillon selon les facteurs de pondération

		Universités	EPF
Hautes écoles	Bâle	3	
	Berne	3	
	Fribourg	2	
	Genève	4	
	Lausanne	3	
	Neuchâtel	1	
	St. Gall	1	
	Zurich	4	
	EPF Lausanne		1
	EPF Zurich		2
Domaine d'études	Théologie /Lettres	5	
	Sciences sociales	2	
	Economie	4	
	Droit	3	
	Sc. exactes et naturelles	4	1
	Médecine	3	
	Sciences de l'ingénieur		2
Statut à l'entrée dans le programme <i>relève</i>	Assistant	3	
	Maître assistant	14	1
	Professeur assistant	4	2
Sexe	Homme	10	2
	Femme	11	1
Total		21	3

A partir de la population pertinente de départ N 155, un échantillon aléatoire de 24 personnes a été tiré, 12 hommes et 12 femmes, en proportion de la distribution de la population selon les facteurs université, domaine d'études, statut à l'entrée² (voir tableau plus haut). L'échantillon de 24 personnes correspond à 15% de la population pertinente de départ.

² Assistant, maître assistant et professeur assistant.

Au printemps 2000, on demanda par écrit aux personnes choisies si elles étaient disponibles pour une entrevue. 21 des 24 personnes bénéficiaires répondirent par l'affirmative. On demanda alors qui était le professeur responsable de leur encadrement et également leur accord en vue d'un entretien avec ce dernier concernant leur situation pendant la période d'encouragement. Par la suite, les professeurs concernés furent aussi sollicités par écrit pour une entrevue. Pour des raisons de confidentialité et afin d'éviter des situations de gêne, on assura aux deux parties que l'autre ne saurait rien du contenu de l'entretien.

Des 21 bénéficiaires disponibles pour une entrevue, trois indiquèrent qu'aucun professeur spécifique était responsable de leur encadrement. Dans un cas, le professeur responsable était entre-temps décédé. Des 17 professeurs potentiels, 14 acceptèrent de se prêter à une entrevue. En définitive, 13 entrevues avec des professeurs ont pu être réalisées.³

Les entrevues furent effectuées entre avril et juin 2000 par les deux auteurs de cette étude aidés de deux intervieweuses additionnelles. Les entrevues se déroulèrent à un endroit déterminé par le répondant. Généralement, il s'agissait du lieu de travail, plus rarement d'un espace public (restaurant par ex.) ou du domicile. Les entretiens furent enregistrés sur bande magnétique et transcrits textuellement.

L'exploitation du matériel d'entretien a été réalisée en s'appuyant sur les méthodes de l'analyse qualitative (voir *Früh, 1991, Mayring, 1993*). Ont été incluses dans l'analyse uniquement les affirmations explicites et non pas les implicites. Ainsi, les affirmations des interviewés furent considérées à leur « valeur nominale » et on renonça, de façon générale, à la prise en considération de « sous-entendus », d'aspects possiblement lisibles « entre les lignes ». Là où on s'éloigna de cette règle, par exemple sur des aspects reliés au sexe, cela a été souligné expressément dans le rapport (voir sections 5.3, p. 24 ss., et section 8.1, p. 34 ss.).

En vertu de la protection de la confidentialité, tous les propos cités ci-après ont été rendus « anonymes », de sorte qu'une identification des répondants ne soit pas possible.

³ Une entrevue avorta à cause de problèmes de disponibilité.

4 Orientations et ambitions de carrière

Le rapport sur l'évaluation quantitative (*Meyer 2000* : p. 39 ss.) a révélé que le poids spécifique de la période d'encouragement dans le programme *relève* de la Confédération est limité. Compte tenu de la phase de qualification excessivement longue caractérisant les carrières universitaires, même les personnes bénéficiant du soutien des mesures spéciales de la Confédération, parcourent la majeure partie de cette phase sans soutien (ou avec d'autres types de soutien). Dans ce contexte, la signification de la phase d'encouragement ne peut être appréciée à sa juste valeur que si l'évaluation tient compte de l'ensemble du déroulement de la carrière. On a pris en compte ce fait dans les entretiens avec les bénéficiaires en reconstruisant, dans la première phase de l'entretien, les orientations et le développement de la carrière entre le premier diplôme universitaire (licence ou diplôme) et le début de la phase d'encouragement (voir canevas d'entretien en annexe).

« *Si je suis ici, c'est bien par hasard* ». C'est ainsi que *Nadai et Koehl-Gundlich (1991)* ont sous-titré une étude sur la carrière professionnelle de femmes universitaires suisses. Le « hasard », le « non planifié » (non planifiable ?) pourrait être dans une bonne mesure une caractéristique des carrières professionnelles féminines, à l'intérieur comme à l'extérieur des hautes écoles. Dans l'univers académique toutefois, cette caractéristique vaut également en bonne partie pour les hommes, au début de la carrière au moins, c.a.d. immédiatement après le premier diplôme universitaire (licence ou diplôme).

C'est ainsi que dans notre échantillon, deux personnes seulement affirment avoir aspirer à une carrière universitaire dès les débuts.⁴ Pour la plupart des personnes interviewées, une carrière universitaire ne s'est dessinée que progressivement. Dans la première phase de la carrière en particulier, lorsque se pose la question du doctorat, peu de plans de carrière concrets sont généralement au premier plan mais plutôt un intérêt général pour le domaine d'études qui sera orienté – sur initiative propre ou en réponse à une offre professorale – vers la préparation d'une thèse de doctorat.

« *Une offre pour une thèse de doctorat m'a été faite assez rapidement. Etant donné qu'il s'agissait d'une offre intéressante, je l'ai acceptée sans trop y réfléchir.* »

« *J'ai pensé que je ferais d'abord une thèse de doctorat. C'était mon but principal.* »

« *J'avais envie de travailler dans la recherche et sur le plan académique, mais je n'avais pas de plan de carrière très précis.* »

Comme motivation intrinsèque pour la poursuite d'une carrière universitaire, les répondants mentionnent souvent la liberté d'action et de recherche qu'ils estiment plus grande dans le contexte universitaire que dans les champs d'activité extra-universitaires.

⁴ Un objectif de carrière que les deux ont atteint en étant nommées à une chaire.

Le déroulement ultérieur de la carrière après l'obtention du doctorat peut être décrit comme un processus lent de cristallisation influencé essentiellement par deux séries de facteurs. La première série concerne une différenciation des cultures universitaires par domaine d'études:

- de mobilité entre les champs d'activité universitaires et extra-universitaires, en fonction également de leur degré de professionnalisation⁵ ;
- de structuration par étapes de la qualification formelle (valeur du doctorat ou de l'habilitation).

La deuxième série de facteurs touche à des différences marquées selon le sexe quant au poids accordé à des décisions concernant la carrière. Ces deux séries de facteurs seront illustrées en détail dans les pages suivantes à partir des déclarations des répondants.

4.1 Cultures disciplinaires et orientation de carrière

4.1.1 Mobilité entre les activités universitaires et extra-universitaires

La décision en faveur ou non d'une carrière universitaire est essentiellement déterminée par les alternatives existantes. Jusqu'à quel point les champs d'activité universitaires et extra-universitaires sont-ils éloignés les uns des autres ? Jusqu'à quelle étape de la carrière et avec quelle facilité le transfert entre les deux domaines est-il possible ? Jusqu'à quel point la décision est-elle réversible ou irréversible ? Les réponses à ces questions, qui influencent les décisions de carrière de façon prépondérante, dépendent dans une large mesure des cultures universitaires disciplinaires et ne peuvent être appréciées en ignorant celles-ci.

Tendanciellement, la mobilité dans les professions «classiques» est plus élevée que dans les autres domaines, comme en témoigne l'appréciation suivante provenant de l'architecture :

« En fait, la mobilité est élevée dans la mesure où on pratique le métier parallèlement à l'activité académique. Dès le moment où l'activité professionnelle cesse, la chose devient difficile. Cela dépend également de quelle chaire il s'agit. Il existe des domaines tels que le génie civil qui présupposent des connaissances théoriques étendues. Mais il existe également des domaines dans lesquels le projet joue un grand rôle. Tendanciellement, il semble qu'on obtient une chaire en fonction de ce que l'on a construit. (...) En principe, le certificat de compétence c'est ce que nous avons construit, cela est le critère primordial. Mais il y a aussi ceux qui ont un doctorat, qui ont beaucoup publié. Cela est très bien aussi: la mobilité est également possible. »

⁵ On entend ici la différence entre les professions «classiques» comme la médecine, le droit ou les sciences de l'ingénieur, les domaines d'études proches de la professionnalisation (comme les sciences naturelles) et les domaines d'études non orientés (directement au moins) vers la professionnalisation (par ex. les sciences humaines et sociales).

Une relation étroite entre la théorie (académique) et la pratique extra-universitaire ne signifie pas pour autant que l'on peut passer à volonté d'un domaine à l'autre, comme l'illustrent les propos suivants d'un ingénieur :

« L'interface entre le monde académique du génie X et la pratique du génie X est une interface réelle. Ce ne sont pas deux mondes séparés où il y a un décalage énorme. Si on parle de passage de carrière de l'un à l'autre c'est chaque fois des objectifs très différents. Puisqu'une carrière est relativement courte, il ne faut pas faire ça chaque fois. Donc il y a un contact clair et soutenu entre les deux mondes, mais les changements de carrière, c'est déjà plus difficile. »

La mobilité entre les champs d'activité universitaires et extra-universitaires est présente également dans de nombreuses disciplines des sciences naturelles proches de la professionnalisation. Il n'est pas rare ici que le choix du domaine d'activité se formule moins comme « l'un ou l'autre » que comme « l'un et l'autre » :

« Notre recherche est de la recherche appliquée. Nous avons des contacts intenses avec certains secteurs industriels. Pour certaines entreprises, j'agis également comme consultante. (...) Un engagement dans ma propre entreprise serait aussi une option tout aussi valable. Je ferais la même recherche que maintenant, simplement plus orientée vers l'entreprise. »

En revanche, les problèmes de mobilité sont considérables dans les disciplines appartenant aux sciences humaines et sociales. La recherche extra-universitaire dans ces disciplines est marginale sinon inexistante. Quant à l'enseignement à l'extérieur de l'université, il est tellement éloigné de l'enseignement universitaire en termes de profils de carrière que la mobilité ici est un vain mot (exemple : brevet d'enseignement supérieur).

4.1.2 Pièce de résistance : l'habilitation

Concernant le choix entre une carrière universitaire ou extra-universitaire, un bon nombre de répondants utilisent l'image d'une « guillotine de l'âge » que l'on situe, selon les disciplines, entre 40 et 45 ans. La question de l'âge est en fait étroitement liée à la qualification académique formelle, dont le profil s'éloigne de ceux en demande dans les milieux extra-universitaires au fur et à mesure de l'avancement de la carrière.

« La qualification et l'âge peuvent déjà poser problème. Si on détient une habilitation, on est surqualifié pour certains postes. Pour l'industrie, lorsqu'on a pris le temps de faire une habilitation, il arrive le moment où l'on est trop vieux. »

« Plus on avance plus c'est difficile. Ces postes de relève sont une excellente idée, mais finalement on prend de l'âge et on s'éloigne de plus en plus du milieu extra-universitaire. »

« Il existe sans doute un seuil après lequel un changement devient plus difficile. Mais jusqu'à l'âge de 40-45 ans, cela ne devrait pas faire problème. Après, c'est probablement plus difficile. »

« Je crois que la limite est autour de 40 ans. Après 40 ans, il devient difficile de passer d'un plein poste universitaire à un plein poste dans la pratique. Je crois

que les milieux de la pratique sont alors réticents, car ils préfèrent des personnes qu'ils peuvent encore modeler. »

Sur la mobilité entre les domaines universitaires et extra-universitaires, les professeurs tuteurs expriment une opinion semblable à celle des bénéficiaires interviewés. Ils évoquent la longue phase de qualification exigée pour atteindre le professorat et soulignent également la question étroitement liée de l'âge ainsi que le problème de la surqualification. Dans cette perspective, les professeurs énoncent fréquemment des critiques sévères concernant l'habilitation :

« Je suis (...) absolument contre le processus d'habilitation. Cela oblige les personnes à consacrer quelques années décisives à ce travail scientifique et ensuite, elles sont trop vieilles pour se tailler une place dans les milieux de la pratique. Les universités sont toujours devant le choix entre la qualité et la tragédie ! Dans le contexte actuel de l'importance du marché, cela est un très mauvais système. »

« La variété des postes et des possibilités de carrière est beaucoup plus grande dans l'industrie. L'université offre très peu de possibilités. Ce qui aggrave la situation est que l'industrie n'est pas intéressée aux personnes habilitées parce qu'elles sont trop qualifiées. Autrement dit : la carrière universitaire est assurément plus risquée, on doit investir longtemps et on ne sait pas si on aboutira un jour ; mais alors on devient inutilisable pour l'extérieur, à moins de s'établir à propre compte. »

« La mobilité est très bonne. La camisole, c'est l'habilitation. Car si quelqu'un quitte l'université avec un doctorat mais sans habilitation, il devient difficile à cette personne de retrouver le chemin de l'université. Je connais plusieurs personnes dans la pratique que je prendrais volontiers comme professeurs extraordinaires à temps partiel mais qui ne détiennent pas l'habilitation, bien qu'elles aient réalisé d'excellentes thèses de doctorat et qu'elles possèdent un curriculum extra-universitaire de haut calibre. Mais à cause de ce dualisme doctorat/habilitation, de nombreux talents ne sont pas exploités. »

« Le problème principal est assurément l'incertitude. (...) L'incertitude sur ce qui arrivera après le doctorat, après l'habilitation. Il peut m'arriver qu'à 40 ans, je me casse la figure. Personne ne meurt de faim en Suisse, mais socialement je peux souffrir d'une perte de prestige considérable. Cette oscillation possible entre directeur d'un institut et chauffeur de taxi, voilà une situation qui est dure sur le moral. »

4.2 Logiques de carrière masculines et féminines

Deux différences fondamentales liées au sexe sont ressorties des entretiens avec les bénéficiaires. D'une part, on constate que les femmes, même à un stade avancé de leur carrière universitaire, s'orientent plus fortement vers des intérêts intrinsèques personnels ou disciplinaires, comme l'illustre le passage suivant :

« On commence un projet de recherche et on développe l'idée de faire une habilitation dans ce domaine. Mais qu'une habilitation suive ou pas, cela est æ-

condaire. Je fais simplement ma recherche et je publie. Je fais cela indépendamment du fait qu'une habilitation en découlera ou pas. »

Les hommes en revanche, avec l'avancement de la carrière, ont tendance à opter plus tôt et de façon plus déterminée pour un objectif de carrière précis. La poursuite de la qualification et les diverses activités sont alors évaluées par rapport à leur utilité pour l'atteinte de l'objectif.

« Une fois passé mon doctorat, une chaire professorale était définitivement une option. »

« Quand j'ai obtenu le poste de professeur assistant, c'est là que je me suis dit que j'ai maintenant toutes les chances de mon côté. »

La deuxième différence fondamentale liée au sexe est le fait que les femmes gardent ouvertes plusieurs options plus longuement que les hommes. Cette tendance à conserver plusieurs fers au feu ne peut être séparée du fait que les femmes accordent beaucoup plus d'importance à la conciliation travail-famille et incluent celle-ci dans leur plan de carrière.

Pour les femmes, la question de la conciliation est du type « l'un *ou* l'autre » beaucoup plus fréquemment que chez les hommes, comme l'illustrent les citations suivantes :

« Le choix d'avoir un enfant et donc de renoncer à une carrière de recherche. Entre la carrière de mon mari et ma carrière scientifique, il n'y avait plus beaucoup de place pour élever un enfant donc j'ai fait le choix de renoncer à ma carrière scientifique. (...) Donc c'est plus la sphère familiale qui a influencé ma carrière universitaire que l'inverse. »

« Je suis mariée, j'ai deux enfants et mon mari travaille à temps plein. Dans les faits, je suis une sorte de monoparentale. (...) A cause de l'activité professionnelle de mon mari, je suis « attelée » à la maison avec les deux enfants. La charge de cours à X a été possible seulement parce que je pouvais donner un séminaire par blocs et non pas deux heures chaque semaine. (...) La conciliation travail-famille est une question non résolue. »

« Je n'ai pas eu d'enfants. Je n'en voulais pas et quand j'en ai voulu c'était trop tard et je n'ai pas réussi à en avoir. Donc ça reste un problème pour les femmes. Et je connais pas mal de femmes dans mon cas. »

Inversement, les femmes qui perçoivent la conciliation travail-famille expressément comme une question « l'un *et* l'autre » constituent clairement une minorité :

« Je n'ai jamais voulu établir de priorité entre la profession et les enfants. Nous voulions les deux. »

La même femme qui s'exprime ainsi ne cache pas que le prix en est élevé :

« Lorsqu'on a deux enfants et qu'on travaille à 100%, on est toujours au front. Je le fais volontairement. Je voulais des enfants mais je ne suis pas une femme au foyer. Mon mari travaille également à plein temps en plus d'être souvent à l'étranger. (...) Tout ceci demande beaucoup d'énergie et tape sur les nerfs. »

A cet égard, les statistiques sont éloquentes. Comme on l'a déjà montré dans l'étude quantitative (Meyer 2000 :p. 38), comparée aux hommes la relève universitaire féminine vit deux fois plus souvent seule ou sans enfants. Lorsque des enfants sont présents, leur prise en charge (ou du moins l'organisation de celle-ci) est dans une très large mesure la responsabilité de la femme, comme dans le reste de la société.

Les opportunités de mobilité professionnelle pour les femmes sont également soumises à des limites. Indépendamment du fait qu'il y ait ou non des enfants, il semblerait que dans les couples d'universitaires ce sont surtout les hommes qui décident si on se déplace ou non :

« Une limite existe par exemple dans le cas où une chaire est disponible ailleurs qu'ici. Mais ce problème se pose même sans les enfants. »

« Je peux m'imaginer de postuler pour une chaire. Mon domaine de recherche me fascine. Mais [pour des raisons familiales], je ne pourrais pas assumer une chaire en Allemagne par exemple. »

« Quand j'ai dû partir [à l'étranger], j'ai dû m'éloigner de mon mari et pour lui ce n'était pas possible de me suivre. Donc effectivement c'est surtout un problème de femme. Ce n'est pas évident pour une femme de poursuivre une carrière scientifique. »

« Je ne serais pas partie à l'étranger. Je ne veux pas me séparer de mon mari. C'est pourquoi je n'irais pas à X, mais à Y je pourrais assumer une chaire car mon mari m'y suivrait. »

Contrairement aux femmes, seule une minorité parmi les bénéficiaires masculins évoquent la conciliation travail-famille dans le contexte de l'orientation de carrière. Lorsqu'ils le font, comme la citation suivante l'illustre, ils ont souvent dans la tête un modèle familial dans lequel la partenaire est seule responsable des tâches liées à la reproduction de la famille :

« Pour moi, la stabilité familiale c'est une prémisses à toute réussite. Si on se sent bien au niveau privé les choses professionnelles vont fonctionner. C'est difficile, mais c'est difficile pour tout le monde. Donc c'est compatible, si on accepte certains sacrifices, vu que c'est ma femme qui s'occupe de l'éducation des enfants. Mais on peut parler de sacrifice ou de choix, peu importe. J'ai fait ce qui est bon pour moi mais je ne sais pas si on a fait ce qui est bon pour elle. Elle est très contente, mais je ne sais pas si un jour il n'y aura pas de reproches! »

Par contraste, une sensibilisation à des modèles familiaux égalitaires n'est reconnaissable que chez de rares bénéficiaires masculins :

« Après la naissance du premier enfant, il devint clair que mes possibilités professionnelles seraient limitées. Toutefois, l'acceptation d'un poste dans le programme relève était la bonne décision sur le plan privé car cela me laissait assez de temps pour ma famille. »

« Les exigences de poste pour les hommes constituent assurément un problème. (...) Pour eux également, l'obligation d'assumer des postes à 100% est un problème, car cela met de la pression sur le temps disponible pour la famille. J'ai des

collègues qui sont en mesure de vivre la phase des enfants de façon raisonnable. Mais il s'agit souvent de femmes ayant des maris sur mesure, c.a.d. des maris dont le type d'emploi leur permet de travailler à temps partiel. »

5 Les «règles du jeu» fédérales et leur interprétation au niveau local

Les chapitres 5 à 7 qui suivent sont consacrés à certains aspects de l'impact interne du programme *relève*. Ils traiteront de la mise en œuvre des objectifs du programme et de l'efficacité des «règles du jeu» qui ont été formulées pour son exécution. Les trois chapitres qualifient et approfondissent l'évaluation quantitative des mêmes thèmes effectuée dans le *Rapport 2000* (voir : *Meyer 2000* : p. 8 ss.)

5.1 Justifications pour les demandes de postes

Dans quelle mesure et dans quelles proportions les cinq objectifs du programme (encouragement de la relève, promotion de la femme, encouragement de la mobilité, amélioration des conditions d'encadrement, établissement de domaines prioritaires⁶) jouèrent-ils un rôle dans la justification des demandes de postes *relève* ?

Aussi bien au niveau du rectorat ou de la faculté qu'au niveau des professeurs soumettant des requêtes, l'objectif central de l'encouragement de la relève semble n'avoir rempli qu'un rôle secondaire, au moins dans la phase initiale du programme. L'omniprésente rareté des ressources était de loin le facteur prépondérant, comme l'illustrent les exemples suivants :

« Mon domaine est incroyablement sous-financé, que ce soit en termes de chaires, de postes d'assistants ou de moyens financiers. Nous avons beaucoup de difficultés à remplir notre mission, car les moyens ne correspondent pas à la mission. Nous arrivons quand même à remplir notre mission parce que tout le monde est fortement engagé, et aussi parce que nous arrivons à obtenir des ressources tierces qui nous permettent de financer des postes d'assistant dont nous avons besoin pour l'enseignement. Autrement, nous ne serions pas en mesure de remplir notre mission d'enseignement. Au cours du dernier semestre d'hiver, nous avons 275 étudiants en plus des doctorants pour trois chaires de professeur. J'ai deux postes d'assistant. Le poste de maître assistant, je l'ai obtenu par les mesures spéciales. Ma requête était une sorte de cri de détresse. Ce poste a eu pour conséquence qu'une personne a pu accroître sa qualification scientifique et aspirer à une habilitation. »

« Pour moi, ou pour l'institut, ce poste est en quelque sorte tombé du ciel. Au sein de la faculté des Lettres, le séminaire X a certainement sa place, même s'il est sous-doté comme tous les séminaires X. Il s'agissait d'une tentative, dans le cadre d'un programme fédéral, de dire : vous voulez quelque chose, et bien vous pouvez l'obtenir ici. Voilà la philosophie qui a prévalu, à ce que je suppose. Dans une telle situation, je ne dis évidemment pas non. »

« Nous avons reçu du recteur une circulaire nous demandant de nous annoncer si nous avons besoin d'un tel poste. J'ai rempli ces formulaires sans me faire trop

⁶ Les textes des messages, des lois et des ordonnances concernant les mesures spéciales sont cités dans la bibliographie.

d'illusions. C'était l'époque où les moyens financiers à l'université étaient généralement gérés de façon très serrée. J'ai tout simplement présenté une requête. J'ai démontré que dans mon domaine j'avais un besoin urgent de personnel supplémentaire. »

La logique de la précarité, de la rareté des ressources est tellement dominante que rares sont les professeurs qui la mettent en cause en tant qu'obstacle à l'atteinte de l'objectif central du programme, l'encouragement de la relève :

« Ces postes de relève donnent le sentiment aux facultés qu'elles peuvent utiliser leurs moyens financiers à d'autres choses et on ne réfléchit pas beaucoup à plus long terme. Mais je ne pense pas en l'occurrence que ce soient les postes de relève qui soient responsables du système, c'est plutôt les institutions. »

« Dans les facultés où les conditions de l'enseignement et de l'encadrement des étudiants sont très serrées, si on encourage des jeunes scientifiques qui n'ont pas encore l'habilitation et qu'on les nomme professeurs assistants, ce qui implique (qu'on en soit conscient ou non) que plus d'enseignement et plus de participation à la faculté leur est demandé, alors le temps disponible pour l'habilitation et les activités de recherche est coupé. »

Dans un seul cas, le poste *relève* a été demandé dans la perspective des objectifs de politique universitaire du programme *relève*, en l'occurrence pour assurer la succession d'un professeur proche de la retraite :⁷

« L'idée était de dire qu'il fallait faciliter cette transition, donc il faudrait avoir quelqu'un, un professeur assistant qui serait prêt à assurer la continuité, de terminer des travaux, de commencer des nouveaux projets de recherche avant le départ du professeur. »

La promotion des femmes en tant que justification prioritaire pour les demandes de postes est à peine mentionnée (explicitement), l'établissement de domaines prioritaires seulement dans un cas (voir ci-dessous). Dans les logiques de justification des demandes de postes, il apparaît également que dans bien des cas un poste a été requis pour une personne déterminée et non l'inverse. On reviendra sur ce point de façon plus détaillée dans la section 5.2. ci-dessous.

« Etant donné qu'elle couvrait très bien un champ d'enseignement. De plus, elle était dans un domaine qui serait tombé si elle était partie. Au cours des décennies, on a bâti ici quelque chose d'unique en Suisse (...) Ces deux éléments, et puis le fait que sur le plan humain, c'était une personne agréable. »

« On avait attribué à la faculté des sciences naturelles dans son ensemble un certain nombre de postes. Etant donné que la discipline A était sous-dotée, en particulier dans le domaine B, un des postes nous fut attribué. Ce sont de tels critères qui ont joué. Il était clair également que le poste irait dans le domaine où X [le titulaire futur du poste] travaillait. La décision suivait le besoin. »

⁷ Cette tentative de régler directement une succession n'a du reste pas fonctionné dans le cas présent. La chaire en question a été entre-temps comblée, mais non par le détenteur du poste *relève*.

Dans l'appréciation de ces résultats, il faut considérer que pour des raisons méthodologiques, les périodes d'encouragement, pour ce qui est de l'échantillon interviewé, se situent pour l'essentiel dans la phase initiale du programme. Les résultats reflètent jusqu'à un certain point la hâte avec laquelle le programme a été mis sur pied et les problèmes de communication, consolidation, exécution qui en ont découlé au début. Depuis, les objectifs et les « règles du jeu » du programme devraient être mieux diffusés et connus au niveau de chacune des hautes écoles. Par ailleurs, en ce qui concerne l'encouragement de la relève, certaines hautes écoles ont dans l'intervalle pris elles-mêmes les choses en main au plan local. Mentionnons ici les efforts de réforme de l'Université de Bâle concernant le corps intermédiaire (*Regenzkommission «Mittelbau» der Universität Basel 1999*) ou le programme concernant les professeurs assistants des EPF. En outre, quelques universités ont profité de l'évaluation administrative de la deuxième période du programme (1996-1999) effectuée par la Conférence universitaire suisse (*CUS 1999*) pour examiner en profondeur leur politiques locales d'encouragement.

Néanmoins, il faut bien constater que l'ampleur des objectifs du programme recèle un potentiel de conflits d'objectifs considérable. Comme les citations précédentes le montrent, les deux objectifs *encouragement de la relève* et *amélioration des conditions d'encadrement* en particulier apparaissent difficilement conciliables.

5.2 Pratiques de recrutement et d'attribution des postes

Un des objectifs déclarés du programme était d'ouvrir les structures locales de recrutement et d'attribution des postes dans la direction d'une place universitaire suisse supra-locale. Au niveau de l'exécution, on a essayé d'ancrer cet objectif principalement au moyen de deux règles du jeu : d'une part, par les critères de mobilité que les bénéficiaires devaient remplir (voir section 5.4, p. 27), d'autre part par l'exigence de mettre au concours les postes *relève* à l'échelle nationale. L'évaluation quantitative a montré que la stipulation d'une mise au concours nationale dans le but de favoriser, dans l'attribution des postes, une procédure de sélection dépassant les structures locales, n'a eu qu'un effet modeste (*Meyer 2000* : p. 8 s.) : selon leurs propres dires, trois bénéficiaires sur quatre ont été recrutés sur une base personnelle/informelle, généralement par le professeur.

Les propos des professeurs également confirment le fait que dans la plupart des cas, ce n'est pas une personne qui a été choisie pour un poste mais plutôt un poste qui a été sollicité pour une personne :

« *Donc il y a eu une mise au concours, mais les jeux étaient déjà faits.* »

« *C'était une des exigences de la Confédération. On ne pouvait pas recruter chez soi. Mais c'est vrai qu'on pensait déjà à X.* »

« *Le poste n'a pas été mis au concours, mais demandé en interne et attribué ensuite informellement à une personne déjà considérée.* »

« *Ne nous leurrons pas ! C'est presque toujours le cas que les personnes soient choisies informellement. Toute l'énergie consacrée à la mise au concours et tous les rituels, c'est un vrai jeu ! Et Dieu soit loué que ce ne soit qu'un jeu ! Car les*

meilleures personnes sont déjà connues. Une personne compétente, je n'ai pas besoin d'une mise au concours pour la trouver. Si je trouve une personne par la mise au concours, elle n'est manifestement pas aussi bonne puisque nous ne la connaissons pas. Lorsque on connaît les personnes, on sait également qu'on va chercher quelqu'un dont la personnalité convient, etc. Si ça ne marche pas sur le plan des relations humaines, vous pouvez oublier tout le reste. »

Dans cette optique, la procédure nationale de mise au concours sert tout au plus à vérifier la *valeur sur le marché* d'un candidat interne, comme l'illustre la citation suivante :

« Nous savions au départ qui nous souhaitions retenir. Mais la faculté voulait absolument faire une mise au concours. (...) Je me suis plié à cette exigence ; nous avons mis le poste au concours et recueilli environ vingt-cinq candidatures. Ensuite, les choses se sont bien passées : trois, quatre personnes restaient pour le dernier tour. Ainsi, nous pouvions affirmer : aucune personne n'est meilleure ou bien meilleure que X. (...) La faculté souhaitait cette mise au concours qui, en définitive, assure que le candidat interne doit faire ses preuves, qu'il soit capable de tenir la route. »

Dans trois cas seulement de l'échantillon, la personne bénéficiaire a été recrutée et engagée après une procédure réelle de concurrence. Un de ces cas est décrit comme suit par le professeur responsable :

« Il y eut mise au concours. X était un parmi plusieurs candidats. J'avais au départ une préférence pour une autre personne. (...) Mais nous nous sommes décidés pour X, car il était définitivement meilleur que l'autre candidat, en termes de qualification comme de reconnaissance internationale. D'autres personnes ont postulé, mais elles ne faisaient pas le poids. »

5.3 Quotas de femmes – femmes de quotas

De façon pas entièrement surprenante, la politique de quotas du programme⁸ et son impact (potentiel) est très controversée, autant auprès des hommes qu'auprès des femmes, autant auprès des bénéficiaires qu'auprès des professeurs tuteurs. Les propos des interviewés à cet égard font référence en particulier aux limites de l'instrumentation utilisée. Le degré de polarisation de la question de la *promotion des femmes* et des quotas a souvent pour conséquence que le ton des entretiens, généralement factuel tout en n'excluant pas des engagements personnels marqués, assume des allures où surgissent des figures rhétoriques oscillant entre la rectitude politique et les stéréotypes liés au sexe.

⁸ Les mesures spéciales stipulent un quota de femmes d'un tiers, autant au niveau de l'ensemble des bénéficiaires qu'au niveau des postes *relève* dans chacune des hautes écoles. Dans les deux premières périodes du programme (1992/93 à 1999/2000) le quota s'appliquait au nombre total des bénéficiaires. À partir de la troisième période (2000/01 et suiv.) le quota est calculé sur la base des équivalents plein-temps.

5.3.1 Le point de vue des femmes bénéficiaires

Une partie des femmes interviewées estiment que le principe d'un quota est une mesure positive et, en conséquence, elles ne déprécient pas leur propre participation au programme. Au contraire, elles soulignent les problèmes connus liés à l'appartenance de sexe dans le milieu universitaire qui justifient la promotion spécifique des femmes :

« Effectivement ces postes de relève sont très bien pour encourager les femmes. Moi-même si j'avais été un homme dans la situation particulière que j'avais, peut-être que le critère aurait joué moins bien. Le fait que j'étais femme était un avantage supplémentaire pour le poste de relève. »

« Ce qui est scandaleux c'est que ce ne sont pas 50% ou même 60%. (...) Ce n'est pas facile pour une femme de passer au cap suivant. Les difficultés que j'ai eues, par exemple que le poste ne soit pas prolongé et qu'ensuite je ne trouve pas un vrai poste sont sûrement liées au fait que je sois une femme. Si ça avait été un homme avec des enfants, ça ferait déjà longtemps qu'il aurait été nommé à ma place. Cela j'en suis presque sûre. Je me sens un peu appartenir à cette minorité. Et je ne sens pas du tout que les femmes ont maintenant plus de chance à cause des quotas. Je ne me sens pas du tout plus favorisée qu'un homme. »

Une femme est irritée par une politique de promotion des femmes fondée uniquement sur le principe des quotas :

« La promotion des femmes est plutôt une chose qui m'énerve. On parle tout le temps de promotion des femmes, mais le cadre ne marche pas. L'université ici a une crèche seulement depuis deux ans. C'est ridicule de prétendre faire la promotion des femmes si l'infrastructure nécessaire n'est pas là. C'est aussi une effronterie que de demander à une femme de décider si elle veut poursuivre une carrière ou bien avoir des enfants. Rien n'a changé. Aussi longtemps qu'on ne prend pas de mesures de promotion parallèles ou qu'on ne fait pas de changements dans les infrastructures, cela ne donne rien. La prise en charge des enfants c'est un tiroir, les impôts c'est autre tiroir : on ne peut déduire des impôts les dépenses que l'on fait pour la prise en charge des enfants. Quand tout le monde se gargarise de promotion des femmes dans les conditions existantes, la moutarde me monte au nez. C'est en fait une sorte d'alibi. »

D'autres femmes bénéficiaires soulignent que dans leur cas, l'argument de la promotion des femmes a été utilisé de façon stratégique, afin d'obtenir un poste. Certaines doutent qu'elles auraient obtenu le poste sans la règle du quota :

« Si aucun quota n'avait été stipulé, je ne suis pas sûre que je serais entrée dans le programme. Bref, cela a joué un grand rôle. (...) Quant à moi, une chose est devenue parfaitement claire : plus on monte dans l'échelle, plus l'air pour les femmes se raréfie. Cela était très évident. »

« J'avais tout à fait les qualifications pour avoir ce poste sans devoir être une femme. Cela a été mis dans les arguments pour que j'obtienne ce poste mais j'ai fait du bon travail, donc ce n'est pas la question d'être une femme ou de ne pas être une femme. »

5.3.2 Le point de vue des hommes bénéficiaires

En règle générale, en rapport avec leur poste *relève* concret, les hommes interviewés n'ont pas été confrontés à une concurrence féminine. C'est pourquoi ils réagissent à la question de la promotion des femmes de façon détendue ou encore se réjouissent d'avoir échappé au critère de la promotion des femmes lors de l'obtention de leur poste, puisque c'est eux et non pas une concurrente qui a obtenu le poste :

« Non, je n'ai jamais senti les effets de cette règle. Dans mon domaine, il y a peu de femmes. »

« Je crois que moi j'ai juste échappé à ça. »

En reprenant un cliché largement répandu, d'autres argumentent que la règle du quota propulserait aux niveaux élevés surtout des femmes non qualifiées, alors que des hommes qualifiés resteraient sur le carreau :

« Personnellement, je n'ai pas senti cette pression du quota. Mais j'ai vu cette pression dans le milieu. J'ai évidemment vu, à d'autres instituts, que des personnes occupant de tels postes étaient probablement là parce qu'il fallait satisfaire à ce quota. Je ne dis même pas que cela est mauvais. Mais si on veut faire la promotion des femmes, il faut se demander : comment vais-je m'y prendre ? Si je le fais au moyen d'un système de quotas, la conséquence est claire : si demain j'introduis un système de quotas, je ne dispose pas de femmes ayant la formation nécessaire. (...) J'ai vu des personnes que jamais dans la vie je n'aurais engagé même comme maîtres assistantes. Pour des raisons de qualification d'abord, mais aussi pour d'autres raisons. Et de telles personnes ont atterri sur de tels postes. Cela est peut-être inévitable. D'une certaine manière, on ne peut pas dire : je laisse les choses comme elles sont et, comment dire, c'est simplement de la faute des femmes si elles ne vont pas plus loin. On doit faire quelque chose. Et si cela doit être une règle de quotas, allons-y quant à moi. Et alors il faut aller jusqu'au bout. Et alors il faut aussi accepter qu'au début ça ne sera pas parfait. Chez les hommes non plus, ce n'est pas toujours parfait. »

5.3.3 Le point de vue des professeurs (hommes et femmes)

A une seule exception, les professeurs (h/f) qui s'expriment explicitement sur la question des quotas sont très critiques à l'égard de ce principe :

« Je suis totalement contre que lors d'une sélection, on choisisse une femme parce que c'est une femme. Je crois qu'il s'agit là d'une stratégie de promotion des femmes douteuse. »

« Je suis engagé dans la promotion des femmes mais je m'oppose à la fixation de quotas. Selon les situations particulières, cela peut conduire à des résultats pervers. »

Chez les professeurs masculins plus fortement encore que chez les hommes bénéficiaires, l'élément de gêne se glisse dans un discours hautement polarisé. Les « circonlocutions » évoquées au début de cette section prennent ici, en gros, deux for-

mes. La plus courante consiste en ceci que l'importance du sexe dans le déroulement de la carrière universitaire est carrément niée :

« Sur le plan de la qualification comme des qualités personnelles, on devrait avoir, quant à moi, une attitude symétrique : égalité des droits absolue. Ceci dit, notre réaction de base, au fil des années, était que nous étions plutôt inconfortables lorsque nous constatons chez nous une sous-représentation des femmes. Mais ce sont là des phénomènes de hasard. »

« Je ne crois pas qu'à l'intérieur de la science le sexe a une influence. »

Plus rarement, le discours exprime la gêne, le doute et/ou l'autocritique :

« En tant que personne impliquée dans la situation, il est difficile de porter un jugement objectif. Politiquement, je me considère comme un homme tout à fait correct, peut-être même exemplaire. Mais probablement je ne le suis pas. Il se pourrait que j'accorde la préférence à des hommes sans le vouloir.(...) Je ne crois pas, au moins n'espère pas, avoir des problèmes avec la question de l'appartenance de sexe, étant donné le nombre élevé de femmes que j'ai engagées et qui ont mené à terme avec succès leur formation. »

5.4 Mobilité

En vertu d'une des conditions de participation au programme, la personne bénéficiaire doit passer une partie de sa carrière postgrade dans une autre université que celle dans laquelle elle a obtenu son premier diplôme universitaire. Cela peut être un séjour dans une autre université nationale ou étrangère, ou encore dans un milieu extérieur à l'université. L'évaluation quantitative a montré que cette condition de participation a été respectée presque sans exception (Meyer 2000 : p. 15). En fait, on a constaté que le critère de la mobilité n'a pas d'impact sélectif ou restrictif, car il est satisfait a priori par une large majorité du corps intermédiaire universitaire suisse (voir *ibid.*, p. 42 s.)

Dans les entretiens avec les bénéficiaires comme avec les professeurs, la mobilité est présente en tant que critère mais elle est le plus souvent taxée de formalité (et normalité), comme quelque chose qui « fait bien » dans le curriculum.

Cela ne signifie pas pour autant que le critère de la mobilité n'a pas d'impact réel. Parmi l'échantillon de cette étude, le critère a eu pour conséquence que dans deux cas, un poste *relève* a été attribué en Suisse par delà la frontière linguistique. De plus, dans plusieurs cas, le programme a permis aux bénéficiaires de poursuivre leur carrière dans une haute école suisse immédiatement après un séjour à l'étranger. Dans plusieurs cas également, le « retour » à l'université après une expérience dans un milieu extra-universitaire est devenu réalité grâce au programme *relève*.

5.5 Statut dans la hiérarchie

A quelques exceptions près, les bénéficiaires comme les professeurs interviewés pensent que le statut du poste *relève* à leur entrée dans le programme (à un des trois niveaux stipulés par le programme : assistant, maître assistant, professeur assistant) était approprié au niveau atteint dans leur carrière.

Au-delà de cette appréciation générale, on ne devrait pas oublier toutefois la problématique du conflit d'objectifs entre l'objectif «amélioration des conditions d'encadrement» et celui de l'encouragement de la relève auquel on a fait allusion à la section 5.1 (voir p. 21). Étant donné le poids accordé à la rareté des ressources et aux conditions précaires d'encadrement dans l'attribution des postes, les institutions ont tendance à classer les postes *relève* vers le bas car, formulé de façon un peu excessive, avec un statut inférieur on peut obtenir plus de pourcentages de postes pour le même montant. Cette tendance toutefois n'est que très rarement perceptible par le titulaire du poste.

Les professeurs responsables ne semblent pas être toujours conscients de la portée de ces décisions de hiérarchisation. Et même lorsqu'ils le sont, très souvent la décision ne relève pas de leur autorité directe comme l'illustrent les citations suivantes :

« Moi j'aurais voulu en faire un professeur assistant. (...) Mais ça n'existait pas à X indépendamment des questions d'argent. »

« L'argent vint, mais notre faculté a pratiqué une politique malheureuse. Elle a classé les postes au niveau maître assistant afin de fournir de l'encadrement pour les exercices pratiques et les séminaires, donc afin de décharger les professeurs de certaines fonctions d'enseignement et de promouvoir les activités de recherche. J'ai eu un vrai conflit avec le doyen d'alors. Car celui-ci ne voulait absolument pas que l'on classe le poste relève obtenu au niveau professeur assistant. Il voulait un maître assistant. J'ai argumenté de la façon suivante : si on veut aider les gens dans leur carrière, le titre est très important. Avec le titre de professeur assistant, les jeunes universitaires peuvent aller quelque part, cela compte aux États-Unis aussi. Avec un tel titre, on est pris beaucoup plus au sérieux. (...) J'ai toujours pensé qu'avec ces postes relève on devrait vraiment promouvoir les carrières, loin du « courant normal ». »

Concernant la politique de statut, ce sont les EPF qui poursuivent la ligne la plus conséquente en concevant le programme *relève* comme une mesure en faveur du niveau professeur assistant (voir aussi Meyer 2000 : p. 27). Dans les universités, les mesures spéciales de la Confédération sont loin d'être étrangères au fait qu'au cours des années récentes, ce niveau académique a pu s'imposer davantage. C'est du reste à ce niveau que l'impact spécifique des mesures spéciales est le plus visible : selon Meyer 2000 (p. 36), environ chaque septième poste de professeur assistant est financé par le programme.

6 Les conditions-cadres formelles des postes du programme

Dès qu'un poste *relève* est accordé au niveau fédéral, la gestion du poste, selon le principe de subsidiarité, s'effectue fondamentalement au niveau local (université, faculté, institut). En d'autres termes : la spécification concrète des postes (salaire, prestations sociales, cahier des charges, heures de travail, prolongement du poste, etc.) est effectuée selon des usages locaux. C'est pourquoi on n'est pas surpris de constater que les appréciations des bénéficiaires sur ce plan sont extrêmement hétérogènes. Il y a peu de dénominateurs communs. Un de ceux-ci, la relation parfois bizarre entre le temps de travail rémunéré et celui réellement effectué, n'est généralement pas considéré comme un phénomène spécifique aux postes *relève* mais plutôt comme une caractéristique établie du milieu universitaire :

« J'étais employé à 100% mais je travaillais à 150%. »

« Comme maître assistant, on fait de toute façon plus que 100%. »

La surcharge de temps de travail a souvent pour conséquence que des activités pertinentes pour le développement de la relève, telles que la recherche personnelle, sont négligées ou doivent être « privatisées » :

« J'ai travaillé à 150%. (...) J'étais constamment sous pression et je ne pouvais presque plus poursuivre ma propre recherche. »

« En fait je travaille quasi à 100%. (...) Pratiquement ce n'est pas possible de faire le travail dans les 50%. Je n'aimerais toutefois pas être à 100% car quand on est à 100% on fait du 150%. Et quand on fait du 100% on doit toujours être là. Tandis que maintenant je travaille aussi à la maison où je peux faire un petit peu de recherche. »

Les critiques les plus fréquentes concernent l'absence de cahier des charges, les lacunes des postes au plan des prestations sociales et particulièrement le fait que les postes *relève* ne soient prolongés à chaque fois que d'une année :

« Ainsi, on peut chercher longtemps des collaborateurs ; c'est presque impossible pour ainsi dire, car un doctorant a besoin de trois ans. Lorsque moi-même je ne sais pas si je serai encore là, c'est problématique. En règle générale, la durée serait optimale si elle était fixée au départ pour une période déterminée. (...) Mon contrat de travail, je l'ai toujours eu par tranches. »

« En fait, les trois années c'était plutôt trois fois une année. L'horizon ne dépassait jamais une année. Je me sentais un peu impuissant. Que peut-on faire en une année ? Et puis arrivait toujours la surprise réjouissante : ça continue. »

Un autre problème évoqué à plusieurs reprises est le fait que souvent la dotation du poste *relève* se limite au salaire de la personne bénéficiaire et, dans les meilleurs cas, à un espace de travail :

« Je devais me battre pour chaque crayon. »

« Je n'avais ni bureau, ni ordinateur, ni rien d'autre. »

« Nous avons deux bureaux pour 13 personnes. J'ai finalement réussi à avoir un bureau personnel quelque part dans une mansarde. »

L'absence quasi générale de ressources matérielles et de personnel pèse presque plus lourd encore que l'insuffisance d'infrastructure, particulièrement au niveau professeur assistant :

« Plus d'appui de secrétariat et surtout quelques assistants et aides-assistants auraient été souhaitables. »

« J'avais zéro ressources matérielles et zéro personnel. »

« Je n'avais pas d'assistants alors que d'autres en avaient. »

Les entretiens avec les interviewés démontrent clairement que pendant la période d'encouragement, de nombreux bénéficiaires durent faire avancer leur carrière «les mains vides » pour ainsi dire, sauf lorsqu'au niveau local (des instituts) des ressources supplémentaires matérielles, d'infrastructure et de personnel étaient mises à disposition.

7 Activités prioritaires des bénéficiaires du programme

Les modalités d'exécution du programme prescrivent peu de choses quant au contenu du cahier des charges des postes *relève*. Elles stipulent simplement qu'une proportion appropriée du temps de travail dans un poste *relève* soit investie dans l'enseignement. Dans les profils d'activité, l'accent est mis en toute logique sur la réalisation des conditions formelles (doctorat, habilitation) et informelles menant à la nomination à une chaire. Les propos des interviewés accréditent l'idée que pour la majorité d'entre eux, la spécification des postes *relève* offrait une latitude suffisante pour atteindre ces objectifs. Deux interviewés sur trois en effet, indiquent que l'équilibre entre le poids accordé à la recherche et aux activités conduisant au doctorat ou à l'habilitation d'une part, et à l'enseignement et aux autres activités d'autre part, a été, pendant la période d'encouragement, satisfaisant.

Pour le tiers restant toutefois, le problème du conflit évoqué à la section 5.1 (voir p. 21) entre les objectifs *encouragement de la relève* et *amélioration des conditions d'encadrement* se répercute lourdement dans le travail quotidien :

« Je faisais un grand travail qui n'était pas vraiment formalisé. C'est moi qui supervisais le travail des assistants car le prof ne le faisait pas. J'ai vraiment fait un grand travail d'encadrement de mes collègues, d'organisation des études, du suivi des études. (...) Si j'avais eu un travail normal, j'aurais peut-être plus publié et fait d'autres choses. On est quand même un peu exploité quand on est cadre intermédiaire surtout dans une université où il n'y a qu'un prof de X. Je prenais seulement le mercredi pour écrire mon habilitation. »

« En réalité, c'était un poste d'enseignement : 150% dans les faits ! Cela est une critique. (...) J'étais totalement pris. (...) Mon travail de recherche, c'était le soir, les week-ends, les vacances. (...) Après deux ans, j'en avais marre. J'ai essayé d'en parler au professeur, mais il n'avait aucune compréhension pour ma situation de surcharge. (...) Ce qui m'a le plus pesé, c'est que je me suis presque entièrement éloigné de ma recherche. »

« J'ai toujours fait ma recherche en dehors de mon temps professionnel. »

« Ça n'a pas marché de façon optimale. Car tout mon temps passait à l'enseignement et à l'organisation de l'enseignement. Je n'avais pas de temps pour la recherche. Ce fut un des éléments qui m'amena à me dire : ça ne va plus, je creuse ma propre tombe. D'un côté, on l'exige [la rédaction de l'habilitation], c'est très clair. (...) Mais c'est impossible, car on n'a tout simplement pas le temps. »

Dans plusieurs cas, la surcharge dans l'enseignement régulier a pour conséquence que le projet de doctorat ou d'habilitation ne peut être réalisé dans les temps prévus. De façon générale, les professeurs interviewés partagent la perception des bénéficiaires et critiquent eux-mêmes en partie les déséquilibres évoqués. Dans les cas examinés, cela n'a pas pour autant conduit à ce que la distribution des activités pendant la période d'encouragement soit modifiée de façon substantielle.

8 Encadrement de la relève bénéficiant du programme

Dans la perspective du débat actuel concernant le *tutorat* (mentoring, voir *Leemann & Heintz, 2000; Page & Leemann 2000*), aussi bien les bénéficiaires que les professeurs interviewés ont été interrogés en détail sur leurs relations aux plans professionnel et personnel ainsi que sur leur appréciation de la qualité et de la quantité de l'encadrement (voir canevas d'entretien en annexe). On constate tout d'abord que les professeurs (formellement) responsables pour une personne bénéficiaire ne considèrent pas a priori le rôle de *tuteur* comme une obligation. Dans trois des 21 cas étudiés, on n'avait même pas désigné un professeur comme formellement responsable. Un des bénéficiaires concernés considère manifestement cet état de fait comme une lacune :

« Le fait que personne n'avait de responsabilité officielle à mon égard ne m'apparaît vraiment difficile. Il est juste que des choses comme le tutorat soient maintenant discutées. Je n'en ai pas profité. (...) Personne n'avait de responsabilité à mon égard ou ne se sentait responsable. Ainsi, la structure du séminaire a eu pour moi un impact négatif : c'est le «chacun-pour-soi» qui domine. On passe à travers les mailles quand on n'est pas intégré à quelqu'un. Cela est certainement très mauvais. La production scientifique serait nettement plus élevée si on était intégré. En particulier, une planification de carrière et une attention à divers éléments de la carrière seraient beaucoup plus faciles. »

Mais même parmi les bénéficiaires qui ont pu bénéficier d'une relation d'intégration formelle, on constate qu'une personne sur trois environ met en doute l'existence même d'une relation d'encadrement comme telle, parfois avec l'indication explicite qu'une telle relation n'est pas nécessaire ou souhaitable :

« Il n'y avait pas d'encadrement et c'est bien ainsi : l'encadrement n'est pas nécessaire dans le cas de personnes qui ont une habilitation. »

« Je n'ai pas eu d'encadrement. J'étais déjà un grand garçon! »

D'autres bénéficiaires « non encadrés » nous laissent dans l'incertitude quant à savoir si le non-encadrement est une lacune ou non :

« Pour moi encadrement signifie qu'il y a un processus de formation ou de direction qu'il n'y a pas eu. Je crois qu'il n'a pas compris ou décidé que c'était son rôle de m'encadrer au sens classique du terme. »

« J'étais plutôt une collègue (...) qu'une personne à encadrer. »

« Elle m'a laissé beaucoup de liberté. Mais j'avais toujours l'impression qu'elle était contente si elle ne devait pas s'occuper trop de moi. »

Lorsqu'existe une réelle relation d'encadrement, dans deux cas seulement la relation est expressément jugée négative. La majorité des personnes ayant bénéficié d'un encadrement en font un bilan tout à fait positif. Dans quelques cas, l'absence de débats sur le plan professionnel est perçue comme une lacune.

La situation d'encadrement ci-après peut être qualifiée d'exemplaire (même si, selon la personne bénéficiaire, il s'agirait plutôt d'un cas d'exception) :

« L'encadrement était optimal. Il [le professeur] m'a d'abord accordé beaucoup de liberté dans mes activités, y compris pour ce qui est du champ de recherche. Il m'a beaucoup appris en ce qui concerne le management, la gestion du personnel et l'enseignement. C'est un excellent didacticien. J'ai énormément profité de mes contacts avec lui. Il était toujours là lorsque j'avais un problème et il s'intéressait aux questions qui me préoccupaient. Prof. X assistait parfois à mes activités d'enseignement, au début surtout, et il me donnait du feed-back. Régulièrement, au moins une fois par semaine, nous avions une réunion. On y discutait de tout : recherche, enseignement, etc. (...) Professeur X est un des rares professeurs de l'institut ayant une structure d'encadrement et de gestion claire. Les personnes du corps intermédiaire inférieur vous le diraient également. Il n'y a pas de meilleur chef. (...) Sur le plan humain également, il est excellent. Il se comportait avec tous, y compris les étudiants, comme il se comportait avec moi. Il a du temps pour les gens. »

Cette situation d'encadrement est décrite de façon comparable par le professeur concerné :

« En tant que directeur, je poursuis des objectifs dans trois domaines. (...) Domaine de l'organisation : j'ai beaucoup discuté avec elle sur comment nous pourrions réaliser des choses concrètes. Dans le domaine scientifique, j'ai toujours discuté avec elle des possibilités apparaissant porteuses d'avenir. Ça fait partie de ma tâche que de détecter les tendances à l'échelle internationale et d'essayer d'anticiper les développements. Je lui ai expliqué ma perception des développements dans notre domaine d'études. De ce point de vue, j'ai pu sans doute lui donner des idées pour ses projets. En ce qui concerne l'enseignement, je l'ai conseillée sur le plan didactique comme sur les méthodes. Je lui ai offert la possibilité de suivre des cours internes à l'université sur la didactique. Je me suis assis quelquefois dans ses salles de cours et lui ai donné des conseils. C'est comme ça que j'ai essayé d'accompagner. J'ai fait des efforts pour lui donner du soutien. A cela s'ajoutait le fait que nos ressources étaient des ressources externes que je suis allé chercher. J'ai pu ainsi lui en mettre à disposition pour ses recherches. »

Pratiquement sans exception, la relation personnelle et professionnelle entre les bénéficiaires et les professeurs responsables est qualifiée par les deux parties de positive à très positive. Cela a sans doute quelque chose à voir, entre autres, avec le fait que le recrutement de la relève – comme discuté à la section 5.2 (p. 23) et – se déroule souvent par le canal informel et est marqué par les relations personnelles. Cela semble généralement garantir que sur le plan humain « les atomes soient crochus ».

8.1 Sexe et encadrement

Dans la partie de l'entretien portant sur l'encadrement, étant donné le poids que le programme accorde à la promotion des femmes, on a interrogé les répondants sur l'influence possible de l'appartenance de sexe sur les conditions d'encadrement. Dans les réponses, on retrouve ce qu'on a évoqué précédemment à la section 5.3 (p. 24 ss.) en rapport avec la discussion sur les quotas : dès qu'on aborde le thème de l'appartenance de sexe, la gêne augmente (surtout chez les hommes) et on dévie facilement vers des lieux communs et des stéréotypes.

Un certain nombre de femmes bénéficiaires affirment que leur appartenance de sexe n'a joué aucun rôle dans le contexte du programme. D'autres par contre décèlent dans leur expérience personnelle au cours de la période d'encouragement des tendances à la discrimination concrètes. A titre illustratif, voici ci-dessous en parallèle les propos des femmes concernées et ceux des professeurs responsables :

« A l'intérieur de l'équipe des enseignants, j'avais l'impression de ne rien avoir à dire. Dans l'élaboration des budgets etc., mes demandes venaient toujours à la fin et étaient souvent éliminées. Cela a sans doute à voir avec le fait que le professeur ne me prenait pas vraiment au sérieux. Le fait que je sois la seule femme dans le décor a certainement joué un rôle. »

« Il est presque de la génération d'avant et c'est quelqu'un qui a peur des femmes. Dès qu'on est trop compétente il a peur et si on n'est pas compétent ça va mais il ne va pas nous aider. Les hommes qui travaillent pour lui ont toujours moins de travail que les femmes. Il fait aussi des plaisanteries très sexistes et seulement aux femmes. Il soutient les hommes et les protège plus que les femmes. »

« C'est difficile à dire. Cela dépend entièrement de la personne. Avec Madame X c'était peut-être moins compliqué qu'avec un homme. Mais si vous me le demandez maintenant, je suis incapable de vous dire pourquoi. »

« J'ai fait l'expérience des deux [sexes].(...) J'espère ne pas avoir été influencé. »

En rapport avec la dimension *sexe* dans le contexte de l'encadrement, la grande majorité des professeurs responsables donnent libre cours aux mêmes (ou semblables) « figures rhétoriques » que celles exprimées dans le contexte de la discussion sur les quotas (section 5.3, p. 24 ss.).

Chez un de ces professeurs, apparaissent des stéréotypes et des conceptions de rôle qui font qu'on n'est pas surpris de voir que dans sa discipline les femmes aient jusqu'à présent à tous les niveaux le statut d'un personnage plutôt exotique :

« Dans notre domaine, une femme sera beaucoup moins pratique (...) C'est certainement un problème que dans notre domaine une femme pourra être très valable, mais plus facilement pour des problèmes théoriques que pratiques. S'il s'était trouvé que le jury avait nommé une femme au lieu de X, les relations auraient été très différentes. J'aurais dû organiser la chose de telle sorte qu'elle s'occupe davantage uniquement de recherches. Déjà dans l'enseignement ça aurait pu aller pour certains cours mais pas pour d'autres. En clair, p.ex si vous donnez un cours sur la construction des ponts vous devez savoir comment on réalise un pont. Je

suis là peut-être un peu extrême, une femme pourra vous parler de l'esthétique d'un pont, de problèmes abstraits de calcul. Mais la conception étant tellement liée à l'exécution, comme elle n'aura probablement jamais été sur un chantier avec un rôle important à jouer pour des décisions à prendre pour l'exécution, et bien, elle ne sera probablement pas à sa place pour donner un cours sur les ponts. Je suis catégorique que forcément une femme sera une toute autre aide. Une femme aura d'autres priorités en parallèle, c'est sa famille. Ma carrière me l'a montré pour les secrétaires. Mais je suis convaincu que les femmes sont tout à fait valables, mais c'est forcé qu'on a affaire à des collègues très différentes, à moins que ce soient des femmes carriéristes, pas mariées ou divorcées, pas d'enfants. A partir du moment où elles ont une famille, elles ont toute une occupation majeure et il faut tellement s'investir dans la vie professionnelle qu'on a affaire à une toute autre personne. »

Que de telles façons de voir n'appartiennent aucunement au passé (le professeur en question est devenu entre-temps émérite), mais aussi tout à fait au présent, est illustré par les propos suivants d'un scientifique de la relève dans une autre « discipline masculine », les sciences économiques :

« Les quelques rares femmes que j'ai connues qui détenaient une chaire professorale dans une université suisse, étaient, pour employer des mots gentils, plutôt bizarres, pas normales. Elles n'étaient pas normales. Déjà dès qu'elles vous regardaient. Et leur comportement non plus. La plupart du temps, elles ne pouvaient même pas vous regarder dans les yeux. Quelque part, elles avaient des lacunes personnelles. Mais la plupart du temps, sur le plan scientifique, elles étaient très bonnes, brillantes parfois. Voilà pourquoi elles avaient été si loin. Autrement, par les temps qui courent et dans cette société d'hommes, elles n'auraient jamais réussi. »

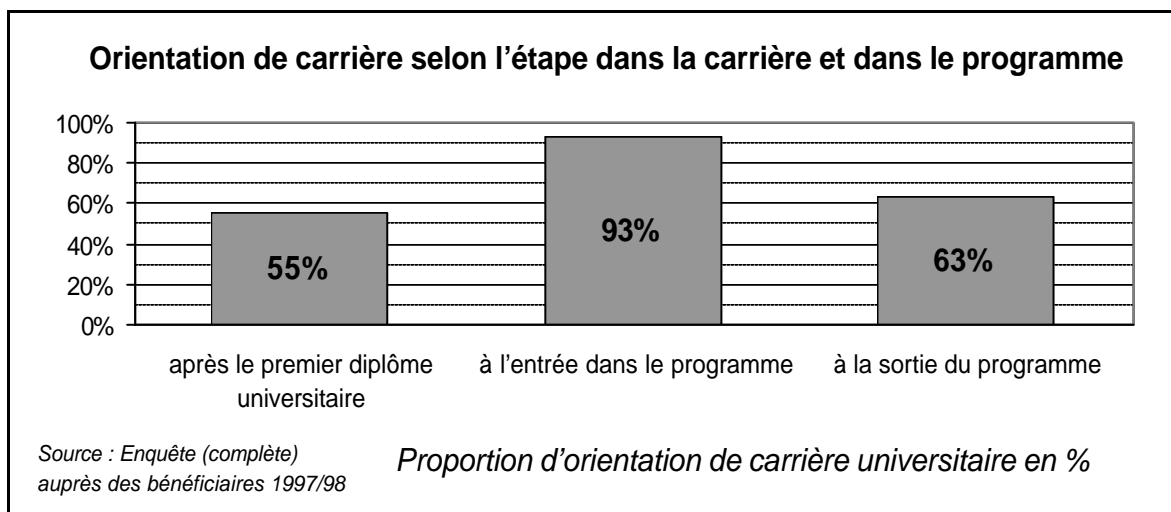
9 Bilan du programme

9.1 Evaluation des résultats

Jusqu'au printemps 2000, quatre parmi les 21 bénéficiaires interviewés ont été nommés à une chaire. Cette proportion correspond à peu près au «taux de professorats» d'environ 20% qui, dans Meyer 2000 (p. 25), a été calculé sur la base des bénéficiaires ayant participé au programme entre 1993 et 1998 et qui avaient quitté celui-ci lors de l'enquête quantitative de 1997/98. Trois des quatre chaires en question se trouvent à l'étranger. Ce bilan «migratoire» ne devrait pas toutefois être interprété à la lettre, car il résulte probablement d'une distorsion statistique consécutive à l'échantillonnage. Les résultats de l'enquête quantitative complète de 1997/98 avaient montré à cet égard qu'environ un tiers des chaires obtenues dans le cadre du programme étaient à l'étranger.

Parmi les interviewés qui n'ont pas été (encore) nommés à une chaire, dans un tiers des cas on peut parler de chances intactes de nomination. Un autre tiers a entre-temps quitté l'université en tant que place de travail pour une activité extra-universitaire. Les bénéficiaires restants sont en majorité toujours là où ils étaient au début de leur période d'encouragement : dans des postes de corps intermédiaire à durée déterminée avec des perspectives de carrière peu claires.

Avec en toile de fond l'ambivalence des orientations de carrière de la relève scientifique esquissée au chapitre 4 (p. 13 ss.), la question se pose de savoir jusqu'à quel point le programme a permis et pourrait permettre d'influencer l'orientation de carrière des bénéficiaires dans la direction d'une activité universitaire.



Le diagramme ci-dessus montre que cette influence, en définitive, doit être considérée comme mince. Des bénéficiaires du programme, un peu plus de la moitié (55%) déclarent avoir été orientés vers une carrière universitaire après l'obtention de leur licence ou de leur diplôme. Ce pourcentage augmente fortement au moment de l'entrée dans le programme (au-delà de 90%). A la sortie du programme toutefois, le pourcentage baisse fortement pour s'établir légèrement au-dessus du seuil atteint après le premier

diplôme universitaire. En d'autres termes : en définitive, le programme ne réussit pas de façon sensible à augmenter l'intérêt des bénéficiaires pour une carrière universitaire.

Bien entendu, les valeurs globales présentées au diagramme ci-dessus varient fortement en fonction de plusieurs caractéristiques de carrière et de la situation d'encouragement. Ainsi, un changement dans l'orientation de carrière dans la direction d'une carrière universitaire est plus fréquent chez les hommes que chez les femmes. Selon les disciplines, c'est dans les sciences sociales et en droit que la participation au programme a le plus d'impact dans le sens d'une augmentation de l'intérêt pour une carrière universitaire. En revanche, en sciences économiques, en médecine et dans les sciences naturelles, le solde entre le pourcentage à l'entrée et à la sortie est négatif.⁹

La personne active dans le milieu extra-universitaire avant la période d'encouragement s'oriente vers une carrière universitaire seulement dans 4 cas sur 10. En dépit de cette proportion peu élevée, le bilan concernant l'orientation de carrière dans cette catégorie de bénéficiaires est positif, compte tenu que seulement une personne sur cinq dans ce groupe jouait avec l'idée d'entreprendre une carrière universitaire immédiatement après le premier diplôme.

9.2 Bilan par les interviewés

Globalement, tous les interviewés, les bénéficiaires comme les professeurs tuteurs, qualifient les mesures spéciales de la Confédération d'extrêmement positives. L'encouragement de la relève par la Confédération permet aux bénéficiaires de progresser dans leur domaine d'études, d'acquérir de l'expérience dans l'enseignement, de relever leur niveau de qualification formelle et d'accroître ainsi leurs chances d'être nommés un jour à un poste de professeur assistant ou à une chaire professorale. Telle est l'argumentation. En même temps, la logique de l'utilité individuelle ne détourne absolument pas le regard de questionnements plus généraux sur les politiques universitaires. C'est ainsi que dans l'appréciation du programme, plusieurs personnes interviewées soulignent l'importance générale de l'encouragement de la relève qui n'a pas été suffisant jusqu'à présent dans les hautes écoles suisses. Comme l'exprime un bénéficiaire :

« Dans le contexte de rareté des ressources dans lequel toutes les universités baignent, il est manifestement nécessaire et urgent que de tels programmes existent ! Il y a seulement cinq ans, cet encouragement de la relève scientifique était inexistant en Suisse ou existait seulement sur papier. Maintenant, nous avons quelques éléments qui sont plus que du papier. Ce sont des pas importants, et cela doit continuer. »

Cette perception est entièrement partagée par les professeurs responsables comme en témoigne la citation suivante :

« Le programme relève est exactement ce qui manque en Suisse : une structure où les gens peuvent revenir après un post-doc et trouver une place à partir de la-

⁹ C'est-à-dire que dans ces domaines, la proportion de ceux se dirigeant vers une carrière universitaire à la sortie du programme *relève* est inférieure à celle immédiatement après l'obtention de la licence ou du diplôme.

quelle ils peuvent aspirer à une chaire professorale.(...) Ce programme est «une goutte d'eau dans le Léman» et peut-être même un peu plus. »

Tel que déjà évoqué précédemment (voir chap. 6, p. 29), le niveau élevé de précarité des postes *relève* en ce qui concerne la continuité et la sécurité d'emploi est jugé négativement :

« L'inconvénient du poste, le seul en fait, était l'aspect formel : on avait toujours l'impression d'être comme sur un siège éjectable. C'était vraiment lamentable. »

« Le défaut: A l'époque le cadre juridique, pas de protection contre le licenciement. C'était assez aléatoire. Dans mon cas le renvoi s'est fait. J'espère que c'est moins le cas aujourd'hui. De qui on dépend juridiquement, c'est flou. Je pense que les universités devrait avoir des responsabilités morales plus grandes. La morale c'était et c'est encore 'bon il y a du fric, c'est bon à prendre on prend' et puis après il n'y avait pas de réflexion. Un assistant, il connaît sa période d'engagement. Mais pour les MER¹⁰ et profs assistants, il y a une ambiguïté. »

De nombreux interviewés soulignent également qu'on n'accorde pas assez d'attention à la question de la *transition*, c'est-à-dire à ce qui arrive aux bénéficiaires lorsqu'ils quittent le programme :

« L'aspect négatif était qu'il n'y avait pas d'options claires pour la suite, après le programme relève. »

« Quand on a un doctorat, le but c'est de tenir jusqu'à ce qu'il y ait un poste, et deux ans, c'est toujours ça de pris pour tenir, et peut-être qu'après dix-douze ans il y a quand même un poste qui se libère. Mais d'un autre point de vue on est toujours en train d'attendre et il n'y a rien qui vient. Donc, est-ce que ce n'est pas un peu artificiel? D'ici qu'on réengage un prof de X - qui est mon domaine - je serai déjà trop vieille. »

Relativement aux perspectives d'avenir précaires au terme du programme *relève*, un des professeurs évoque également l'aspect négatif de relations de dépendance personnelles :

« X était dépendant de mes recommandations, de l'université, etc. On n'est pas confortable lorsqu'on dépend de la bienveillance d'autres personnes et qu'on ne sait pas si la prolongation vient ou pas. Dans le cas de X, c'était très stressant parce qu'on ne savait pas, jusqu'à la fin presque de la période d'encouragement, ce qui se passerait ensuite. »

Le vide structurel entre les postes de corps intermédiaire à temps déterminé et les postes de professeur ordinaire est décrit de façon percutante par une des personnes interviewées comme une menace psychosociale et pour la santé :

« C'est une catastrophe. J'ai observé plusieurs personnes qui ont vécu cette situation. La plupart des personnes conservent des cicatrices, même si à la fin elles sont nommées à une chaire. Une telle situation entraîne l'usure des personnes et un certain égocentrisme. Cela déforme la personnalité. Chez les personnes qui

¹⁰ Maître d'enseignement et de recherche.

n'obtiennent pas de poste, c'est la catastrophe. Ils doivent tout faire pour rester en santé. Cela n'a aucun sens. Car les exigences de la carrière scientifique sont déjà suffisamment élevées. On ne devrait pas en plus être obligé de faire des efforts pour ne pas finir sur l'assistance sociale. »

9.3 Critique de « l'université des professeurs ordinaires » – la filière « tenure » comme panacée ?

La problématique de la « transition » traitée plus haut est évoquée dans de nombreuses entrevues aussi bien par des bénéficiaires que par des professeurs. Elle reflète un problème structurel de « l'université des professeurs ordinaires », dont les principes d'organisation sont critiqués depuis de nombreuses années, notamment dans les pays germanophones, mais qui continuent à déterminer une grande partie des problèmes de carrière de la relève universitaire (voir par ex. *Fluder & Hildbrand 1997; Levy, Gobet & Roux 1997; Regenzkommission «Mittelbau» der Universität Basel 1999; Sommer 1999*).

Le contenu des propos tenus lors des entretiens recouvre pour l'essentiel les principes de politique universitaire formulés depuis longtemps déjà qui préconisent, entre autres, l'extension et la stabilisation des fonctions du corps intermédiaire ainsi qu'un aplatissement des hiérarchies centrées sur « l'ordinariat ».

Un aspect de cette discussion lié aux politiques d'encouragement de la relève concerne la création éventuelle de postes dans le cadre d'une filière « tenure » (*tenure track*, filière de postes permanents sur le modèle américain).¹¹ On a demandé expressément aux personnes interviewées leur opinion concernant cet instrument qui jusqu'à présent en Suisse est utilisé à titre expérimental surtout dans les EPF. Le degré d'assentiment des personnes interviewées est élevé, comme en témoignent les propos suivants :

« En principe, je considère de tels postes comme une chose souhaitable. Quant à moi, ça serait une option. En Suisse, le corps intermédiaire n'est pas suffisamment reconnu. Je ne crois pas à un modèle dans lequel il y a un professeur en haut, avec un poste à vie et au-dessous, un vide dans lequel de nouvelles personnes arrivent tous les cinq, six ans. On devrait assurer une certaine continuité, dans l'enseignement également. Avant que quelqu'un se soit adapté à un domaine, deux années ont passé. A peine a-t-on atteint ce stade, il faut s'en aller. Le corps intermédiaire devrait avoir plus de permanence, les postes ne devraient pas être conçus de façon si étroite. Sur des postes de corps intermédiaire, on devrait avoir la possibilité de se développer. »

« Je plaiderais pour le modèle «tenure track». Entre les superpostes [ordinariats] et le néant [le corps intermédiaire], on a besoin de postes qui déchargent l'institution et qui seraient le fondement d'un large réseau de recherche et d'enseignement. De plus, il y a beaucoup plus de personnes avec l'habilitation que de postes disponibles. »

¹¹ *tenure track* : une sorte de filière «pont» pour les professeurs assistants susceptibles d'être nommés à une chaire et qui prévoit des postes pour la période entre le niveau professeur assistant et la nomination. Selon le modèle américain des « associate professors ».

Quelques personnes attendent d'un système comme la filière « tenure » qu'il favorise une politique de recrutement plus transparente et plus équitable :

« Dans mon domaine il y a dix ans, il n'y avait à peu près pas en Suisse de professeurs ayant une petite idée de ce que signifiait publier quelque part dans un journal scientifique. Les professeurs étaient des personnes actives dans le monde militaire qui faisaient carrière et des belles paroles mais chez lesquels, après trente ans de carrière professorale, la production scientifique était nulle. (...) C'est un système malhonnête. Cela m'a toujours dérangé. Malhonnête et opaque, ainsi on peut engager et mettre dehors qui on veut. C'est ainsi qu'on engage des incapables – je ne dis qu'il en va toujours ainsi – et qu'on met à la porte des personnes très capables. Tout simplement parce que les personnes qui décident, la faculté qui prend ce genre de décisions, ont toute la latitude voulue, dans toutes les facultés. (...) Il n'existe pas d'instance objective. Ce système de «tenure track» est très équitable car alors on sait : j'ai maintenant fait six ans, je peux prolonger d'une année, mais après c'est fini. »

Dans l'appréciation largement positive d'une filière «tenure », on ne décèle à peu près pas de différences entre l'opinion des bénéficiaires et celle des professeurs tuteurs, comme l'illustrent les propos suivants de professeurs ordinaires :

« Cela est excellent. C'est exactement ce dont nous avons besoin. Ainsi les personnes peuvent s'intégrer décemment dans les activités de recherche, elles peuvent demeurer à jour. Lorsqu'on oblige les gens à faire toutes sortes d'autres choses pendant 5 ans, et bien il font réellement autre chose. On ne peut pas s'attendre à ce que ces personnes demeurent simultanément des chercheurs de pointe. »

« L'idée de postes de type «tenure» est excellente, car sous ce rapport le système universitaire affiche une lacune béante. Sur le plan de la politique de recherche, cela est extrêmement stupide, car ainsi on pousse les jeunes en dehors du système universitaire avant qu'ils aient obtenu une chaire. »

« Ce serait une bonne chose que les gens qui ont un doctorat puissent rapidement obtenir des postes un peu plus stables. Ce système de tenure track permet de faire ses preuves, mais on sait d'avance qu'il faut avoir une certaine productivité scientifique pour avoir des chances d'être renouvelé ensuite. »

Des appréciations ambivalentes ou négatives sur le modèle «tenure track » sont exprimées concernant le rapport entre les postes «tenure» et les postes de professeur ordinaire libérés, comme sont exprimées des réserves relativement à l'importation isolée d'instruments de politique qui sont étrangers au système :

« Le problème est qu'il faut essayer d'éviter d'offrir plus de postes de «tenure» qu'il n'y aura de postes libres. La différence entre la relève telle qu'elle est conçue actuellement c'est que ce sont des postes précaires. Quand on crée une filière «tenure» on doit garantir derrière un poste. »

« Les gens qui développent un nouveau domaine sont mal pris avec le système «tenure track», car à terme ils sont dans la rue puisque il n'y a pas de postes ultérieurs, au moins pas encore. »

« En Suisse, on a toujours un peu la tendance à importer des éléments isolés. On dit : "On devrait avoir le système du «tenure track»." Mais on oublie alors que tout seul, ce n'est pas du tout la solution. Cela fonctionne seulement lorsque tout le système est adéquat. Disons par exemple que nous ayons divers types d'université, des unités «cotées» différemment, avec des exigences différenciées en ce qui concerne le «tenure». En Suisse par exemple, il faudrait introduire un système de «tenure track» partout, dans les universités comme dans les hautes écoles spécialisées. Il faudrait alors dire : dans les hautes écoles spécialisées, les exigences sont différentes, on ne publie pas les mêmes choses qu'à l'université. Il faudrait aussi définir clairement une fois pour toutes : si je publie un livre, qu'est-ce que ça vaut ? Actuellement, j'écris à mes risques, c'est publié et c'est fini. Qu'est-ce que cela vaut dans une filière «tenure» ? Un article dans la Revue X, ça vaut combien ? »

Les propos ci-dessus accréditent l'idée que le problème, pour les bénéficiaires, de la « transition » après la sortie du programme ne peut être résolu de façon isolée avec un système de type «tenure track ». D'un autre côté, le problème de la transition montre très clairement les limites de la transformation de processus internes aux institutions au moyen d'instruments externes et limités dans le temps comme le programme fédéral discuté dans le présent rapport. Comme le chapitre 5 (p. 21 ss.) l'a montré, l'impact de tels instruments de politique est très limité lorsque leurs objectifs ou leurs priorités ne recouvrent pas les logiques de fonctionnement des institutions locales subventionnées.

9.4 Autres recommandations concernant les politiques d'encouragement du point de vue des personnes interviewées

Dans la perspective d'un bilan général, on demanda aux personnes interviewées à la fin de l'entretien de se prononcer sur les conditions qui devraient généralement être remplies afin de mettre en œuvre une politique de la relève universitaire réussie. Etant donné la multiplicité des situations d'encouragement individuelles, les réponses à cette question se révélèrent extrêmement différenciées. Les problèmes formulés le plus fréquemment et avec le plus d'insistance ont déjà été rapportés aux sections 9.2 et 9.3 ci-dessus.

Un thème abordé à plusieurs reprises renvoie indirectement à la problématique de l'encadrement /du tutorat esquissée au chapitre 8 (voir p. 33 ss.). Plusieurs bénéficiaires insistent sur l'importance d'une planification explicite de la période d'encouragement et de la carrière faisant l'objet d'un consensus entre le professeur tuteur et le candidat :

« Il faudrait insister sur la nécessité d'avoir des objectifs, un programme et sur l'idée de la responsabilité personnelle pour progresser. On doit formuler un objectif. Le professeur doit appuyer l'objectif sans hésitation. L'existence d'un cahier des charges serait contraignante.(...) Dès le début, il faudrait avoir son mot à dire. »

« On doit déterminer avec le tuteur un programme bien précis. (...) On doit clarifier ce que l'on fera dans les six années à venir. On doit se réunir tous les six mois. Et il faut qu'il y ait quelqu'un qui te botte le derrière et qui dit : tu dois faire ceci et cela. »

Un professeur tuteur voit dans une planification de carrière clairement définie également une assurance contre le danger que la personne bénéficiaire se laisse happer par les « affaires courantes » de l'institut (voir aussi section 5.1, p. 21 ss. ainsi que chap. 7, p. 31) :

« Il faudrait lui recommander très tôt à veiller à ne se laisser déborder par des attentes ou des demandes qui lui seraient fait dans le cadre de l'institut, de bien défendre son projet de recherche, de thèse, de bien discuter à l'avance d'un cahier des charges. (...) Il faut aussi régulièrement avoir des temps d'évaluation. »

Selon quelques-unes des personnes interviewées, l'évaluation évoquée devrait inclure une évaluation continue des chances de carrière/de nomination à une chaire, incluant l'hypothèse d'un échec possible et la considération d'alternatives le cas échéant :

« Il faut être conscient qu'il faut absolument être top niveau afin de même faire partie du groupe restreint de candidats. La concurrence internationale existe. Les chances sont relativement minces. Il faudrait attirer l'attention sur cette problématique, y compris dans le programme relève, afin de ne pas alimenter de faux espoirs. »

« Lorsqu'on lance des programmes, il faut avoir à l'esprit que de nombreux participants ont des attentes qui ne seront probablement pas satisfaites. (...) Avec la relève, on devrait développer diverses perspectives. Les meilleurs candidats devraient pouvoir avancer. »

Un bon nombre de professeurs discutent l'habilitation dans le contexte des politiques d'encouragement. Comme déjà rapporté à la section 4.1.2 (p. 15 s.), plusieurs d'entre eux demandent carrément son abolition. D'autres proposent des formes alternatives de la thèse d'habilitation, par exemple une collection d'articles dans des revues internationales (avec jury) à la place d'une monographie de plusieurs centaines de pages. Il existe un large consensus sur le fait qu'en règle générale la phase d'habilitation dure trop longtemps :

« En Suisse, au moment où nous obtenons l'habilitation, nous sommes déjà trop vieux pour le marché international. L'habilitation devrait prendre moins de cinq ans. »

Dans l'opinion de ce même professeur, ce n'est pas seulement la durée de la phase d'habilitation qui est décisive mais également sa concordance temporelle avec la période d'encouragement :

« Le point central est que pour ces postes, on devrait choisir seulement des personnes qui obtiendront leur habilitation en toute probabilité dans le deuxième tiers de la période d'encouragement. Lorsqu'on choisit pour les poste relève des personnes qui sont trop loin de l'habilitation, elles tombent dans le vide à la fin du programme relève. Sur le plan humain, c'est une catastrophe. »

Un des professeurs tuteurs évoque la problématique d'une politique « nationale » de la relève et préconise à cet égard aussi bien une ouverture géographique qu'institutionnelle mais que la Confédération ne doit pas supporter toute seule :

« (...) mais nous tous, les cantons universitaires également et ceux qui dirigent et façonnent aujourd'hui les universités. La meilleure chose que nous puissions faire est la création d'un climat concurrentiel, idéalement international, de bonnes conditions de travail, des réseaux internationaux, le développement des programmes d'enseignement. (...) Je crois que les jeunes auraient alors une chance formidable. Je crois qu'on ne peut plus se cantonner au niveau national.(...) La meilleure chose que nous puissions faire est de viser les standards internationaux. »

10 Récapitulation et conclusions

Alors que le rapport d'évaluation quantitatif de 2000 (*Meyer 2000*) a tenté de mettre des chiffres sur les mesures spéciales de la Confédération pour l'encouragement de la relève universitaire, le présent rapport avait comme objectif de compléter et approfondir ces données et de leur donner un «visage ». Les entrevues détaillées effectuées avec une vingtaine d'ex-bénéficiaires du programme *relève* et une bonne douzaine de professeurs tuteurs reflètent une multiplicité de situations et de contextes d'encouragement. Les résultats démontrent en tout premier lieu que l'encouragement de la relève universitaire n'est pas et ne peut pas être un phénomène univoque. Le développement des carrières universitaires varie en effet si fortement en fonction des disciplines, de l'ancrage institutionnel, du sexe et de l'étape dans la carrière, que les instruments d'encouragement de la relève courent le danger de manquer leur objectif s'ils ne prennent pas en compte de façon appropriée cette variabilité.

Logiques de carrière

Toutefois, en dépit de cette grande variabilité, le présent rapport révèle également des éléments structurels communs aux logiques de carrière individuelles dévoilées. Parmi ces éléments communs, on retrouve par exemple le fait que rarement une carrière universitaire est une option claire dès le début. Comme l'a montré le chap. 4 (p. 13 ss.), les carrières universitaires obéissent à un cheminement souvent aléatoire, ambivalent, pragmatique, étape par étape. Compte tenu du risque d'échec élevé des carrières universitaires en général, la décision de rester à l'université est toujours influencée aussi par les alternatives extra-universitaires disponibles. Il existe un consensus sur le fait qu'en règle générale la mobilité entre les domaines d'activité universitaires et extra-universitaires diminue à mesure que progresse la qualification académique formelle. Dans les disciplines où l'habilitation est une condition de la nomination à une chaire professorale, le début d'un projet d'habilitation est considéré par plusieurs comme une décision surdéterminante pour le déroulement de la carrière et, comme telle, assez souvent et durement critiquée. Quelques-uns parlent d'une « guillotine de l'âge », au-delà de laquelle la mobilité diminue ou même disparaît carrément.

Il est frappant de constater comment les logiques de carrière masculines et féminines se distinguent à deux égards. D'une part, même dans les phases plus avancées de leur carrière, les femmes s'orientent plus fortement que les hommes vers des intérêts personnels et professionnels intrinsèques. D'autre part, les femmes ont tendance à garder ouvertes plusieurs options de carrière plus longtemps que les hommes. Cette deuxième différence est fortement et sous plusieurs aspects reliée à la question de la conciliation entre la carrière et la famille. D'un côté, les propos rapportés dans le présent rapport montrent très nettement que, dans le milieu académique également, la question de la conciliation est surtout « l'affaire des femmes ». Tandis que les hommes ne parlent pas de cette question ou alors dans une optique « carrière *et* famille », les femmes souhaitant à la fois une profession et une famille se retrouvent soumises à une pression massive d'autolégitimation et de performance (voir section 4.2, p. 16 ss.). D'un autre côté, on constate l'existence d'obstacles objectifs à cette conciliation tels les exigences (implicites) extrêmement élevées concernant la juste importance des sphères de vie (exigence de « dévouement » à la science), qui se manifestent dans la nécessité d'une disponibilité professionnelle pratiquement illimitée. Couplé au risque d'échec excessivement élevé inhérent à l'option d'une carrière professorale, cet état de fait signifie que dans la pers-

pective de la conciliation travail-famille, la stratégie de garder ouvertes des alternatives de carrière apparaît tout simplement comme un impératif de survie.

Appréciation des mesures d'encouragement et de l'encadrement

Fondamentalement, tous les répondants, les bénéficiaires comme les professeurs tuteurs, jugent les mesures spéciales de la Confédération de façon extrêmement positive : les mesures en faveur de la relève permettent aux bénéficiaires de progresser dans leur domaine d'études, d'augmenter leur expérience de l'enseignement, de rehausser leur niveau de qualification formelle et d'accroître ainsi leurs chances d'obtenir ultérieurement un poste de professeur assistant ou de professeur.

Parallèlement à ce bilan fondamentalement positif, on ne ménage pas les critiques. Celles-ci concernent, entre autres, les attentes exagérées quant au temps de présence et de travail, le rapport parfois bizarre entre le temps de travail rémunéré et le temps de travail réel, l'absence de cahier des charges, les lacunes des postes *relève* au plan des prestations sociales ainsi que le fait (peu propice à une planification de carrière à moyen terme) que les postes relève de la Confédération n'étaient prolongés que d'une année à la fois. En ce qui concerne les activités prioritaires au cours de la période d'encouragement, plusieurs personnes soulignent que des activités déterminantes pour la carrière, telle que la recherche personnelle, ont tellement pâti sous la pression des « affaires courantes » qu'elles ont dû être soit négligées soit même « privatisées ». Dans plusieurs cas également, la sous-dotation des postes *relève* (infrastructure, ressources matérielles et de personnel) mérite une note négative (voir chap. 6 et 7, p. 29 ss.).

L'encadrement pendant la période d'encouragement (le plus souvent par le truchement d'un professeur formellement responsable) est généralement jugé de façon positive. Dans quelques cas, on évoque certaines lacunes relatives à l'absence d'échanges sur le plan scientifique. Dans plusieurs entretiens, on a constaté une ambivalence à l'égard du concept d'encadrement comme tel. Plusieurs bénéficiaires sont carrément d'avis que dans les phases avancées de la carrière universitaire, l'encadrement n'est ni nécessaire ni souhaitable. D'autres en revanche laissent entendre qu'ils ont souffert d'un encadrement inadéquat. La majorité de ces derniers sont des bénéficiaires pour lesquels même sur le plan formel aucune personne n'était responsable. Quant à la question de savoir jusqu'à quel point la variable sexe a joué un rôle dans la situation d'encadrement, les entretiens révèlent sur ce thème une gêne notable. Cela est surtout vrai dans le cas des hommes concernés (bénéficiaires comme professeurs tuteurs) mais aussi pour une partie des femmes. Plusieurs femmes en revanche, ont décelé dans leur situation personnelle d'encadrement des tendances discriminatoires concrètes et claires comme l'illustrent les exemples à la section 8.1 (p. 34 s.).

Finalement, si le critère de jugement est le *résultat* du programme, le bilan est contradictoire. Des 21 personnes ex-bénéficiaires interviewées, 4 avaient au moment de l'entretien obtenu une chaire (dont 3 à l'étranger). Parmi le reste, un tiers conserve des chances de nomination intactes, un tiers a quitté l'université et un tiers se retrouve dans des postes de corps intermédiaire à durée déterminée avec des perspectives de carrière incertaines. Les résultats présentés à la section 9.1 (p. 37 s.) accèdent l'idée que le fédéral, par le truchement de ses mesures d'encouragement, ne réussit que dans une mesure limitée à fixer le choix d'une carrière universitaire de façon sensible et durable. Cette problématique est soulignée dans toute une série de propos des répondants qui

évoquent la question (souvent incertaine) de «l'après», c'est-à-dire la question de la poursuite de la carrière à la sortie du programme (voir section 9.2, p. 38 ss.).

Logiques centrales « d'encouragement » versus logiques locales « de précarité »

Au-delà des situations d'encouragement personnelles, les entrevues effectuées attirent l'attention sur une série de problèmes concernant la mise en œuvre et l'efficacité des instruments d'encouragement que la Confédération a élaborés dans le cadre des mesures spéciales.

Ces problèmes résident en partie dans les instruments de politique eux-mêmes. En particulier, un conflit sérieux est palpable entre les objectifs *encouragement de la relève* d'un côté et *amélioration des conditions d'encadrement* de l'autre, fixés dans le programme *relève*. Le chapitre 5 (p. 21 ss.) présente plusieurs exemples illustrant la dynamique de ce conflit. La rareté des ressources dans plusieurs instituts accueillant des bénéficiaires est tellement dominante en tant que logique de fonctionnement locale, que l'objectif central d'encouragement de la relève passe à l'arrière-plan ou est carrément neutralisé. Comme illustré au chapitre 5, cela a des conséquences très concrètes sur la configuration des postes *relève*. A titre d'exemple, on a constaté à de nombreux endroits que les institutions avaient tendance à classer les postes *relève* vers le bas, car avec un statut inférieur on peut financer plus de pourcentages de postes avec le même montant. Dans quelques cas, la logique évoquée de la rareté des ressources avait aussi pour effet que les détenteurs de postes *relève* étaient tellement pris dans les «affaires courantes» de l'institut (enseignement et encadrement en particulier) que peu de temps leur restait pour la poursuite de leur propre carrière académique. Ces mécanismes se répercutent également dans la problématique évoquée de la «transition», au terme de la période d'encouragement : les entretiens effectués montrent qu'une majorité de bénéficiaires n'avaient pas atteint l'objectif central du niveau nécessaire à la nomination à une chaire, à l'intérieur de la période d'encouragement.

Les propos rapportés au chapitre 5 accréditent aussi la conclusion que les objectifs et les stratégies du programme n'ont pas été communiqués et expliqués de façon suffisamment vigoureuse dans le milieu universitaire.

Finalement, les entretiens effectués ont révélé une série de facteurs qui ne peuvent être influencés, ou seulement de façon limitée, par des instruments de politique comme le programme discuté ici. On rappellera dans ce contexte l'ambition du programme d'ouvrir le champ de recrutement/le marché de l'emploi de la relève académique dans la direction d'une «place universitaire suisse» au-dessus des contingences locales. Les entrevues confirment à cet égard ce que le rapport quantitatif (Meyer 2000 : p. 10 s.) avait révélé : en règle générale, le recrutement et l'attribution des postes sont effectués par des canaux informels et personnels ; on ne cherche pas une personne pour un poste, mais plutôt un poste pour une personne déjà choisie d'avance. Un *marché* des postes *relève* que le programme fédéral ambitionne d'ouvrir et d'animer se révèle être largement une fiction. Les pratiques de recrutement et d'attribution des postes en ce qui concerne les postes *relève* se conforment plutôt à des logiques institutionnelles disciplinaires et locales qui limitent fortement les possibilités de modèles généraux, donc planifiables, de carrières universitaires.

La promotion des femmes, préoccupation centrale des mesures spéciales de la Confédération, constitue également un objectif pour l'atteinte duquel le programme *relève* dévoile ses limites. Il est vrai que grâce à la règle des quotas, le pourcentage de femmes ayant été sélectionnées pour des postes *relève* est beaucoup plus élevé que leur proportion dans les catégories correspondantes du personnel universitaire n'ayant pas bénéficié de mesures spéciales. En même temps, les propos de plusieurs femmes interviewées montrent clairement qu'elles se butent à des barrières structurelles liées à l'appartenance de sexe (dans certain cas accompagnées de discrimination objective) qu'une politique de quotas seule ne sera pas en mesure d'éliminer. A cet égard, le nouveau programme fédéral *Egalité des chances*¹² nous apparaît être un point de départ beaucoup plus prometteur qui toutefois, au niveau de chacune des universités, devrait être renforcé par un certain nombre de mesures d'accompagnement (entre autres, des mesures pour augmenter la compatibilité entre la carrière universitaire et la fondation d'une famille, comme par exemple la création de plus de postes à temps partiel, même au niveau du corps intermédiaire supérieur et du professorat – pour les hommes autant que pour les femmes).

Enfin, les entretiens effectués reflètent toute une série de problèmes structurels des hautes écoles (habilitation, système des ordinariats, stabilisation et renforcement du corps intermédiaire, etc.) qui échappent entièrement à l'impact des programmes fédéraux mais qui n'en influencent pas moins l'efficacité. Sous cet aspect, c'est aux universités qu'incombe la tâche de prendre à cœur les diagnostics établis et de mettre en œuvre les «remèdes» proposés (voir par ex. *Levy, Gobet & Roux 1997, Regenzkommission «Mittelbau» der Universität Basel 1999*).

¹² Le programme, en vigueur de 2000 à 2003, dispose d'un budget de 16 millions de francs destinés à :

- (1) financer un système incitant les universités à engager plus de femmes professeures ;
- (2) soutenir des programmes de mentoring en faveur de la relève universitaire féminine ;
- (3) favoriser les investissements dans les structures d'accueil pour les enfants des membres de l'université.

Bibliographie

- CUS (1999):* Mesures spéciales en faveur de l'encouragement de la relève: Évaluation 1999 des postes et des personnes. Document 764/99A de la Commission de planification universitaire de la CUS. 23.9.1999. Conférence universitaire suisse. Berne.
- Fluder, R.; Hildbrand T. (1997):* Funktionswandel des Mittelbaus am Beispiel der Universität Zürich. Schweizerischer Wissenschaftsrat, Arbeitsdokument FS-DT 3/1997. Bern.
- Früh, W. (1991):* Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis. 3., überarbeitete Auflage. München.
- Leemann, R. J.; Heintz B. (2000):* Mentoring und Networking beim wissenschaftlichen Nachwuchs. Empirische Ergebnisse einer Studie zu Karriereverläufen von Frauen und Männern an den Schweizer Hochschulen. In: Page, J.; Leemann, R. J.: Karriere von Akademikerinnen. Bedeutung des Mentoring als Instrument der Nachwuchsförderung. Dokumentation der Fachtagung vom 27. März 1999 an der Universität Zürich. Bundesamt für Bildung und Wissenschaft. Bern.
- Lévy, R.; Gobet P.; Roux P. (1997):* La situation du corps intermédiaire dans les hautes écoles suisses. Étude mandatée par la Conférence universitaire suisse, le Fonds national de la recherche scientifique et le Conseil suisse de la science. Conseil suisse de la science, série "Formation supérieure" FS ; 14/1997. Berne.
- Mayring, P. (1993):* Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 4., erweiterte Auflage 1993. Weinheim.
- Meyer, T. (1998):* Enquête auprès des bénéficiaires 1997/98. Rapport d'évaluation dans le cadre du programme fédéral d'encouragement de la relève universitaire dans les universités cantonales. Office fédéral de l'éducation et de la science (OFES). Berne.
- Meyer, T. (2000):* Encouragement de la relève universitaire: une mesure spéciale ? Rapport intérimaire 2000 dans le cadre des mesures spéciales de la Confédération pour l'encouragement de la relève universitaire dans les hautes écoles. Office fédéral de l'éducation et de la science. Dossier OFES 2000 / 3f. Berne. - Internet: www.admin.ch/bbw/releve2000
- Nadai, E.; Koehl-Gundlich C. (1991):* Eigentlich ist es Zufall, dass ich hier gelandet bin. Zur beruflichen Laufbahn von Schweizer Akademikerinnen. Schweizerische Arbeitsgemeinschaft für akademische Berufs- und Studienberatung (AGAB). Wissenschaftspolitik, Beiheft 53.
- Page, J.; Leemann R. J., Hg. (2000):* Karriere von Akademikerinnen. Bedeutung des Mentoring als Instrument der Nachwuchsförderung. Dokumentation der Fachtagung vom 27. März 1999 an der Universität Zürich, organisiert vom Verein Feministische Wissenschaft Schweiz, von der Frauenstelle der Universität Zürich und der Stelle für Chancengleichheit von Frau und Mann der ETH Zürich. Bundesamt für Bildung und Wissenschaft. Bern.
- Regenzkommission "Mittelbau" der Universität Basel (1999):* Massnahmen zur Verbesserung der Situation des Mittelbaus an der Universität Basel. Universität Basel, Regenzkommission "Mittelbau". Basel. - Internet: www.zuv.unibas.ch/mittelbaustudie.

Sommer, A. U. (1999): Wissenschaft als Beruf? Lage des geisteswissenschaftlichen Nachwuchses im Vergleich. Neue Zürcher Zeitung, Sonderbeilage "Studium und Beruf". 9.11.1999.

Textes concernant la législation et l'exécution des mesures spéciales de la Confédération (messages, lois, ordonnances, etc.)

- (1991 a):* Message du Conseil fédéral du 3 juin 1991 concernant les crédits selon la loi sur l'aide aux universités pour la période de 1992 à 1995 et les mesures spéciales en faveur de l'encouragement de la relève universitaire. FF 1991 III 1025.
- (1991 b):* Arrêté fédéral du 10 décembre 1991 instituant des mesures spéciales visant à encourager la relève universitaire dans le domaine des EPF durant la période de 1992 à 1995. FF 1992 I 495.
- (1992 a):* Arrêté fédéral du 30 janvier 1992 instituant des mesures spéciales visant à encourager la relève universitaire durant les années 1992 à 1995. RO 1992 1182.
- (1992 b):* Ordonnance du 17 mars 1992 concernant les mesures spéciales visant à encourager la relève universitaire durant les années 1992 à 1995. RO 1992 1184.
- (1994):* Message du Conseil fédéral du 28 novembre 1994 relatif à la promotion de la science durant la période allant de 1996 à 1999. FF 1995 I 821.
- (1995 a):* Arrêté fédéral du 30 janvier 1992 relatif à l'encouragement de la relève universitaire dans les hautes écoles cantonales (version du 23 juin 1995). RO 1992 1182, RO 1995 2610.
- (1995 b):* Ordonnance du 17 mars 1992 concernant l'encouragement de la relève universitaire dans les hautes écoles cantonales (version du 4 septembre 1995). RO 1992 1184, RO 1995 4316.
- (1998):* Message du Conseil fédéral du 25 novembre 1998 relatif à l'encouragement de la formation, de la recherche et de la technologie pendant les années 2000 à 2003. FF 1999 I 271.
- (2000):* Ordonnance du 12 avril 2000 sur les contributions liées à des projets visant à encourager la relève dans les universités cantonales pendant les années académiques 2000/01 à 2003/04 (Ordonnance sur le programme d'encouragement de la relève 3^e phase). RS 414.204.1; RO 2000 2097.

Annexes: canevas d'entretien

Canevas d'entretien ex-bénéficiaires

No	Remarques/Filtre	Thématique/question
----	------------------	---------------------

1 Mise à jour du trajectoire de carrière

1.1	Focaliser sur changements de poste/activité, promotions, nomination à une chaire (factuel ou prospectif)	Si l'on prend le moment de notre enquête par questionnaire (début 1998) comme point de départ: comment est-ce que votre trajectoire académique/professionnel a évolué/changé à ce jour?
-----	--	---

2 Orientations et trajectoires préalables

2.1		Quels étaient vos buts/ambitions professionnels/académiques au moment de l'obtention du premier diplôme universitaire (licence ou diplôme)?
2.2		Comment est-ce que ces but/ambitions ont évolué dans le temps?
2.3		Y-a-t-il un moment identifiable dans votre carrière où il vous est devenu clair: une chaire universitaire, c'est une option/un but de ma carrière.
2.4	Poser question seulement aux interviewés qui affirment 2.3	Qu'est-ce qui vous a motivé à vouloir devenir professeur d'université?
2.5	Poser question seulement aux interviewés qui affirment 2.3	Ces motivations (pour devenir prof) ont-elles changé au cours des années?
2.6	Poser question seulement aux interviewés qui affirment 2.3	Quelles alternatives voy(i)ez-vous par rapport à une chaire universitaire?
2.7		Avez-vous vécu des moments d'ambivalence entre une carrière universitaire vs. une carrière extra-universitaire?
2.8		Dans votre domaine scientifique: Quel est votre jugement par rapport à la perméabilité entre les champs d'activité universitaire et extra-universitaire?
2.9		Y a-t-il, à votre avis, un moment de carrière où un changement de poste/activité entre le domaine universitaire et le domaine extra-universitaire devient impossible (ou au moins très difficile)?

2.10	Poser la question en fonction de l'activité actuelle de l'interviewé	a.) Vous êtes resté à l'uni b.) Vous avez quitté l'uni: Quelles sont les raisons a.) d'être resté? b.) d'avoir quitté?
2.11		De manière générale: où voyez-vous, dans votre domaine scientifique, les différences les plus importantes entre une activité universitaire et une activité extra-universitaire?
2.12		Travailler en dedans ou en dehors de l'université: la décision est-elle faite pour vous aujourd'hui?
2.13	Poser la question en fonction de l'activité actuelle	Question hypothétique: qu'est-ce qui pourrait vous inciter à a.) rentrer à l'uni? b.) quitter l'uni?
2.14	Poser la question aux interviewés qui sont "mûrs" à être nommés pour une chaire	Dans ces derniers temps, a-t-il été postulé, dans le débat de politique universitaire, l'instauration de postes "tenure track" ¹³ . a.) Quel est votre avis là-dessus? b.) Comment un tel poste "tenure track", s'il existait en Suisse, pourrait-il influencer votre carrière?

3

Situation pendant la période de relève "Confédération"

3.1	Évtl. préciser: lien avec activité antérieure	Comment s'est-il fait que vous avez participé au programme "relève" de la Confédération?
3.2		A votre avis: pourquoi est-ce que c'était <i>vous</i> qui avez obtenu ce poste relève?
3.3		Quel est votre jugement sur le cadre formel de votre poste "relève": sous cadre formel, j'entends des aspects comme l'existence d'un cahier de charge, des questions de temps de travail, salaire, prestations sociales, limitations contractuelles, etc.
3.4		Quel est votre jugement sur la durée pendant laquelle vous avez eu votre poste "relève"?
3.5		Le taux d'occupation de votre poste "relève" vous a-t-il convenu?
3.6	Poser question seulement à interviewés avec activité secondaire	Parallèlement au poste "relève", vous avez exercé une autre activité. Ces deux activités étaient-elles compatibles?

¹³ Tenure track: Postes intermédiaires ou "de pont" pour prof assistants "mûrs" à être nommés à une chaire. Selon le modèle des "associate professors" aux États-Unis.

3.7	En fonction du niveau du poste "relève"	Dans le programme "relève", votre poste a été classifié au niveau "assistant"/"maître assistant"/"Professeur assistant". Êtes-vous de l'avis que cette classification correspondait, à l'époque, à vos qualifications et capacités?
3.8		Comment jugez-vous l'équipement de votre poste "relève" (infrastructure, personnel, moyens de fonctionnement, etc.)
3.9		Dans quelle mesure vous êtes-vous senti intégré dans l'institut "hôte" pendant votre période de relève? a.) du point de vue scientifique-académique d.) du point de vue social/humain?
3.10		Comment jugez-vous le "mix" d'enseignement, recherche et autres activités dans le cadre de votre poste "relève"?
3.11	En fonction des indications sur le "fact-sheet" des interviewés	Pendant votre période de relève, vous avez travaillé sur votre promotion/dissertation/habilitation. Qu'en serait-il devenu si vous n'aviez pas participé au programme "relève"?
3.12 a)		Dans quelle mesure aviez-vous l'occasion de placer des publications pendant la période "relève" (p.ex. dans des journaux pertinents dans votre domaine scientifique)?
3.12 b)		Qui a pris l'initiative pour réaliser ces publications?
3.12 c)		Quel rôle y jouait le/la professeur qui vous a encadré/e?
3.13 a)		Dans quelle mesure aviez-vous l'occasion de participer activement (intervention, présentation de résultats de recherche, etc.) à des congrès scientifiques dans votre domaine?
3.13 b)		Par rapport à ces participations/interventions, c'était qui qui prenait l'initiative?
3.13 c)		Quel rôle le/la professeur qui vous a encadré y a joué?
3.14	Poser la question en fonction du sexe de l'interviewé(e)	La promotion des femmes est un des buts principaux du programme "relève". Le programme demande un quota de femmes de 40% a.) <i>aux femmes</i> : Vous avez fait partie de ces 40%. Comment avez-vous vécu cette "appartenance"? b.) <i>aux hommes</i> : Cette politique de quota s'est-elle faite sentir pour vous?

4

Situation d'encadrement/dynamique de relation entre bénéficiaire et prof

4.1	"X": En fonction de la personne indiquée lors de la prise de contact	Lors de notre prise de contact, vous avez mentionné X comme personne qui vous a encadré lors de la période de relève. Comment évaluez-vous l'encadrement que vous avez reçu de X a.) du point de vue quantitatif b.) du point de vue qualitatif?
-----	--	--

4.2	"X": En fonction de la personne indiquée lors de la prise de contact	Comment caractériseriez-vous la relation entre X et vous a.) sur le plan personnel b.) sur le plan scientifique-académique c.) sur le plan de la relation "employeur-employé"?
4.3	"X": En fonction de la personne indiquée lors de la prise de contact	A votre avis, comment le fait que vous êtes un homme/une femme a influencé la relation (d'encadrement) entre vous et X?
4.4	"X": En fonction de la personne indiquée lors de la prise de contact	Receviez-vous, lors de votre période "relève", de l'encadrement/du soutien d'autres personnes à part X?

5

Divers

5.1	1.1	Si vous deviez faire un bilan: quel rôle votre période dans le programme "relève" a-t-il joué par rapport à l'évolution de votre carrière scientifique/professionnelle? Quels y étaient les aspects les plus positifs? Quels y étaient les aspects les plus négatifs?
5.2	1.2	Admettons que vous n'aviez pas eu votre poste "relève": qu'est-ce qui se serait passé différemment dans votre carrière?
5.3		Quel serai(en)t le ou les conseil(s) que vous donneriez à une personne qui entre aujourd'hui dans le programme "relève"?
5.4	1.3 Focaliser sur compatibilité carrière-famille/enfants	Dans votre cas, comment la sphère académique et la sphère privée-familiale se sont-elles influencées mutuellement?

Canevas d'entretien: profs

No	Remarques/Filtre	Thématique/question
----	------------------	---------------------

1 La personne et sa position

1.1	<p><i>Poser cette question seulement au cas où un CV sur Internet n'est pas disponible.</i></p> <p>Age, nom/définition de la chaire, année de nomination à la chaire, fonction/s dans l'institut/la faculté, domaines de spécialisation, étapes principales de la carrière univ.</p>	<p>Quelle est précisément votre position/fonction actuelle à l'institut, et quelles sont les étapes principales de votre carrière?</p>
-----	--	--

2 Trajectoires/carières académiques

2.1		<p>Dans votre domaine scientifique: Quel est votre appréciation générale, de la perméabilité entre les champs d'activité universitaire et extra-universitaire?</p>
2.2		<p>Dans votre domaine scientifique, y a-t-il, à votre avis, un moment de carrière où un changement de poste/activité entre le domaine universitaire et le domaine extra-universitaire devient impossible (ou au moins très difficile)?</p>
2.3		<p>De manière générale: où voyez vous, dans votre domaine scientifique, les différences les plus importantes entre une activité universitaire et une activité extra-universitaire?</p>
2.4		<p>Dans ces derniers temps, a été postulé, dans le débat de politique universitaire, l'instauration de postes "tenure track"¹⁴. Quel est votre avis là-dessus?</p>
2.5	<p>Frage auf X zuschneiden, falls X Professur im Ausland hat.</p>	<p>Aujourd'hui, plusieurs ex-bénéficiaires du programme "relève" travaillent dans des universités à l'étranger. Ceci malgré le fait que le programme a été conçu pour assurer la relève en Suisse. Quelle est votre appréciation par rapport à ce fait?</p>

¹⁴ Tenure track: Postes intermédiaires ou "de pont" pour prof assistants "mûrs" à être nommés à une chaire. Selon le modèle des "associate professors" aux Etats-Unis.

2.6	Frage auf X zuschneiden, falls X heute ausseruniversitär tätig ist.	Le programme "relève" a essayé d'inciter des scientifiques extra-universitaires à rentrer à l'uni. Cependant, plus que la moitié de ces cas ont de nouveau quitté l'uni après la période de relève. Quel est votre jugement par rapport à ce constat?
-----	---	---

3

Situation de relève de X

3.1		Comment s'est-il fait que le poste de X a été créé dans le cadre du programme "relève"?
3.2	Y avait-il une mise au concours publique? Y avait-il plusieurs candidat/e/s?	Comment est-ce que se déroulait la mise au concours et le recrutement pour le poste de X?
3.3		Quelles étaient les raisons principales pour lesquelles X a été choisi pour le poste en question?
3.4		Le programme "relève" de la Confédération définit 5 buts principaux: – relève en général – promotion des femmes – promotion de la mobilité – amélioration des taux d'encadrement dans des domaines précaires – promotion de domaines scientifiques nouveaux/importants Dans quel ordre de priorité mettriez-vous ces 5 buts dans le cas du poste de X?
3.5	En fonction de la durée de relève de X (voir factsheet)	X occupait son poste "relève" pendant xx ans/mois. Quelle est votre appréciation de la durée de cette période de relève?
3.6	En fonction du taux d'occupation de X. Problématique de plein temps/ temps partiel	Dans le cadre du programme "relève", X occupait un poste de xx%. Est-ce que ce taux d'occupation vous paraissait adéquat?
3.7	En fonction de la classification du poste de X	Le poste de X dans le programme "relève" était défini au niveau de "assistant"/"maître assistant"/"professeur assistant". Êtes-vous de l'avis que cette classification correspondait, à l'époque, aux qualifications et capacités de X?
3.8	Préciser, s'il n'est pas mentionné spontanément: <i>Sur quelles observations basez-vous votre jugement?</i>	Dans quelle mesure pensez-vous que X était intégré dans l'institut "hôte" pendant sa période de relève? a.) du point de vue scientifique-académique d.) du point de vue social/humain?

3.9		Par rapport aux activités de X pendant sa période dans le programme "relève": Comment jugez-vous la balance entre enseignement, recherche et autres activités?
3.10	Poser question seulement aux profs de bénéficiaires qui ont travaillé à leur doctorat/habilitation pendant la période "relève".	X a travaillé sur son doctorat/son habilitation pendant la période "relève". Quel rôle avez-vous joué dans ce projet?
3.11 a)		Dans quelle mesure X a eu l'occasion de placer des publications pendant la période "relève" (p.ex. dans des journaux pertinents dans votre domaine scientifique)?
3.11 b)		Qui a pris l'initiative pour réaliser ces publications?
3.11 c)		Quel rôle y avez-vous joué?
3.12 a)		Dans quelle mesure X a eu l'occasion de participer activement (intervention, présentation de résultats de recherche, etc.) à des congrès scientifiques?
3.12 b)		Par rapport à ces participations/interventions, c'était qui qui prenait l'initiative?
3.12 c)		Quel rôle y avez-vous joué?
3.13		Est-ce que le poste de X était prolongé/continué après que X sortait du programme?

4

Dynamique de la relation/de l'encadrement entre prof et personne encadrée

4.1		Comment caractériseriez-vous la relation entre X et vous a.) sur le plan personnel b.) sur le plan scientifique-académique c.) sur le plan de la relation "employeur-employé"?
4.2		Comment caractériseriez-vous l'encadrement que X a reçu de vous pendant qu'il occupait son poste "relève"? a.) du point de vue quantitatif (temps consacré) b.) du point de vue qualitatif (type/rôle d'encadrement)
4.3	Poser la question en fonction du sexe de l'interviewé(e) et de X.	En tant qu'homme/femme vous avez encadré un homme/une femme. Est-ce que cette constellation des sexes a joué un rôle par rapport au caractère de l'encadrement? Si X avait été un homme/une femme: qu'est-ce qui aurait été différent selon vous?
4.4		Est-ce que X avait d'autres personnes qui l'encadraient ou le/la supportaient lors de sa période dans le programme "relève"?

5**Divers**

5.1		Si vous deviez faire un bilan: dans votre jugement, quel rôle la période dans le programme "relève" a-t-elle joué pour X, par rapport à l'évolution de sa carrière scientifique/professionnelle? Quels y étaient les aspects les plus positifs? Quels y étaient les aspects les plus négatifs?
5.2		Admettons que X n'avait pas eu son poste "relève": selon vous, qu'est-ce qui se serait passé différemment dans sa carrière?
5.3		Quel serai(en)t le ou les conseil(s) que vous donneriez à une personne qui entre aujourd'hui dans le programme "relève"?
5.4		Quelles conditions cadre formuleriez-vous, de manière générale, pour une politique de relève réussie? (non seulement par rapport au programme "relève" de la Confédération, mais aussi au delà de celui-ci)