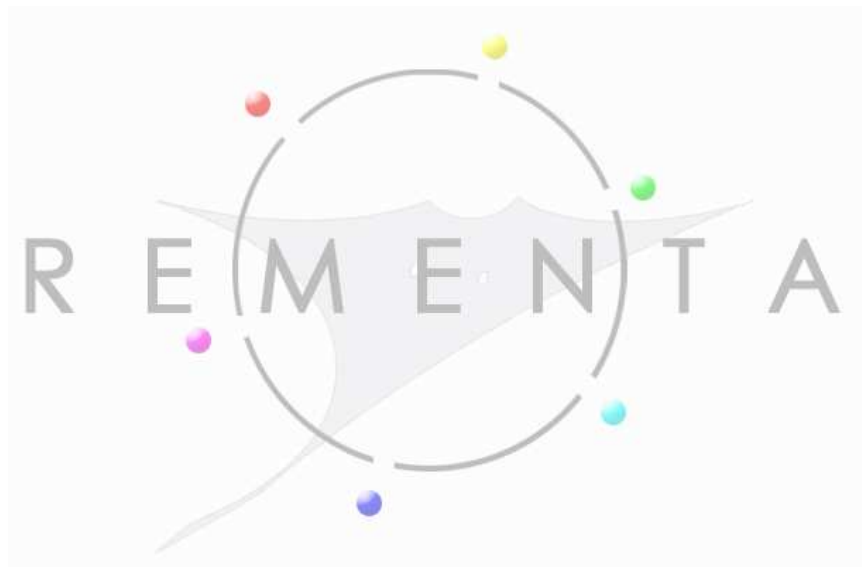


RESEAU DES JEUNES ENSEIGNANTS DU SUPERIEUR, DES
MONITEURS ET EX-MONITEURS, NATIONAL,
TRANSDISCIPLINAIRE ET ASSOCIATIF



*Enquête nationale menée en vue de l'audition auprès de l'Inspection Générale
de l'Administration de l'Education Nationale et de la Recherche concernant la
formation des futurs enseignants-chercheurs et le devenir des Centre
d'Initiation à l'Enseignement Supérieur*

Décembre 2008 – Janvier 2009

Direction du projet

Nicolas ANGELLIER
Hélène GAUTIER
Stéphanie NETTO

Chargés de projet

Amélie CORDIER
Alexandre HAEGY
Sébastien HAUGER
Wilfried HOLAY

Synthèse des résultats

Introduction

La Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche a chargé l'Inspection Générale de l'Administration de l'Education Nationale et de la Recherche (IGAENR) de conduire une mission d'étude sur la formation des futurs enseignants chercheurs et le devenir des Centres d'Initiation à l'Enseignement Supérieur (CIES). Dans ce cadre, l'équipe chargée de conduire cette mission a consulté l'association REMENTA afin de connaître l'appréciation des jeunes enseignants du supérieur sur ce thème début janvier 2009. Pour poursuivre cette réflexion, nous mettons les résultats de cette enquête à la disposition de tous.

Elaboré et diffusé juste avant les congés de décembre 2008 à l'ensemble de nos réseaux et partenaires, ce questionnaire a connu une forte participation en récoltant plus de 500 réponses en moins de 15 jours. Cela montre le fort intérêt et les inquiétudes que suscitent ces problématiques auprès de la communauté des jeunes enseignants chercheurs du Supérieur.

Qui a répondu à ce sondage ?

Plus précisément, ce questionnaire a été rempli par 85% de doctorants parmi lesquels :

- 90% de moniteurs,
- presque 10% d'Attaché Temporaire d'Enseignement et de Recherche (ATER),
- quelques vacataires et autres.

Les 15% restants sont des docteurs, essentiellement :

- des jeunes maîtres de conférences (30%),
- des ATER (25%),
- des post-doctorants (15%),
- des professeurs et ingénieurs (5% chacun),
- quelques autres profils plus particuliers (des agrégés, des personnes sans activité, des chargés de recherche CNRS, *etc.*).

Ce questionnaire a été complété majoritairement par des moniteurs, qui sont les acteurs les plus sensibilisés à la formation des jeunes enseignants chercheurs et les plus à même de dresser un bilan des activités des CIES. Une autre grande partie est par ailleurs constituée de personnes s'investissant d'ores et déjà dans l'enseignement comme activité à part entière. La tranche d'âge s'étale de 21 à 66 ans, mais logiquement, elle concerne plus particulièrement des personnes âgées de 24 à 28 ans, années charnières lors desquelles le projet professionnel du futur enseignant chercheur se précise.

Enfin, une bonne participation a été observée dans de grandes villes métropolitaines (Toulouse, Rennes, Nantes, Strasbourg, Bordeaux, Marseille, Paris, Nancy, Montpellier, Aix-En-Provence...) avec une mention spéciale pour les grenoblois qui se sont massivement prononcés (25%). Un nombre non négligeable des réponses provient de villes plus modestes, des DOM-TOM et de l'étranger (pour les post-doctorants). En tout, des personnes de 56 villes différentes se sont prononcées.

Finalement, tout ceci confère aux résultats de ce questionnaire une relative bonne représentativité des jeunes enseignants chercheurs français.

Les attentes initiales (analyse de la question 1)

Au cours du doctorat, les attentes en termes de formation se partagent à parts égales entre l'enseignement et la recherche à hauteur de 40% des réponses, tandis que 10% concernent l'insertion professionnelle.

Côté enseignement, la pédagogie prévaut à plus de 50%, mais certains se préoccupent également des problèmes de gestion de groupe, de didactique, ou d'accompagnement/suivi par un enseignant confirmé.

Niveau recherche, si les personnes interrogées attendent prioritairement de pouvoir se spécialiser dans leur domaine (36%) et de pouvoir communiquer les résultats de leurs recherches (18%), certains sont aussi sensibles à d'autres problématiques : méthodes générales, langues, responsabilités collectives, ouverture à l'international...

Enfin, concernant l'insertion professionnelle, il se dégage l'envie de connaître le système de la recherche et de l'enseignement supérieur (29%) et donc de savoir valoriser ses compétences (25%), tout en laissant ouverte la porte pour un départ vers l'entreprise si nécessaire (21%).

Bilan sur les formations suivies

Etat des lieux sur les formations suivies (analyse des questions 2 et 3)

Structures de formation

Logiquement, plus de 80% des personnes ayant répondu au questionnaire ont suivi des formations par leurs CIES. Près des deux tiers des personnes interrogées ont aussi suivi des formations dispensées par leur école doctorale et une bonne moitié directement par l'Université.

Formations suivies

Toutes indiquent avoir suivi des formations relatives à l'enseignement et à la pédagogie. Seul un tiers a reçu des formations sur la connaissance du milieu universitaire, l'insertion professionnelle et la diffusion de la culture scientifique et technique (DCST). Environ un quart a été sensibilisées à la méthodologie de recherche, l'ouverture à l'interdisciplinarité et les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education (TICE). Enfin, une personne sur dix seulement a eu des formations sur l'ouverture à l'international.

Appréciations sur les formations suivies (analyse des questions 4, 5, 6, 7, 8 et 17)

Charge

La part prise par ces formations par rapport aux activités de recherche et/ou d'enseignement a été jugée adaptée par près de la moitié. Un quart cependant, l'estime importante tandis qu'un dixième la qualifie de trop importante. Le reste (environ 15%) trouve que cette part reste insuffisante.

Apports, adéquation, points forts / points faibles

- En ce qui concerne les CIES, les apports sont nombreux mais ressentis de manière hétérogène. En effet, les formations reçues ont notamment permis d'acquérir des outils pédagogiques pour mieux enseigner (18%), des clefs pour la gestion de groupe (13%), du recul sur le métier d'enseignant chercheur (15%), des échanges entre jeunes enseignants (11%). L'adéquation entre les formations suivies et les besoins/attentes a été jugée bonne avec 62% d'opinion positive.

Parmi les points positifs mis au crédit des CIES, il est apprécié que l'objectif de formation soit en adéquation avec la réalité du métier d'enseignant, notamment avec la place allouée à la pédagogie abordée par des approches très variées (par exemple la prise de parole, les mises en situation), mise à profit lors de la première expérience d'enseignement qu'offre le monitorat

(surtout quand le choix du tuteur pédagogique s'avère judicieux). L'interdisciplinarité et la pluridisciplinarité sont fortement louées, que ce soit la simple interaction avec des doctorants d'autres disciplines, amenant échanges, discussions et partages riches, constructifs et amicaux, ou que ce soit par le biais d'ateliers projets (par exemple rédaction d'un ouvrage interdisciplinaire). Enfin, les CIES sont perçus comme une structure performante et moderne : diversité des formations (service à la carte, formateurs expérimentés /compétents / disponibles et dynamiques, évaluation des formations).

A contrario, certains points négatifs particuliers sortent du lot : manque de didactique disciplinaire, absence de rôle réel du tuteur pédagogique, absence d'informations concernant le recrutement en MCF, problème au niveau planning des formations (qui commencent trop tard, qui prennent trop de temps, mais parfois trop courtes et pas assez poussées et que beaucoup aimeraient pouvoir continuer au-delà des 3 ans du monitorat voire tout au long de la carrière), *etc.*

- Quant aux Ecoles Doctorales, elles ont essentiellement à leur crédit d'apporter des formations centrées sur la recherche (27%), la communication et la diffusion scientifique (27%). Certains évoquent des compétences acquises pour l'organisation de colloque, l'amélioration de leur culture générale et la participation à des Doctoriales. L'adéquation entre les formations suivies et les besoins/attentes a été jugée plutôt bonne avec 50% d'opinion positive.

S'il est apprécié que les formations, adaptées et ouvertes, se fassent sur place, on constate de nombreux motifs de déception concernant les formations prodiguées par les Ecoles Doctorales notamment du point de vue de la faiblesse de l'offre de formation.

Bilan général sur les formations suivies

Les compétences estimées avoir été acquises durant les formations suivies sont finalement les suivantes (par ordre décroissant) :

- Pédagogie,
- Communication (oral, voix), confiance en soi, connaissance du monde universitaire, ouverture d'esprit (interdisciplinarité), compétences scientifiques
- Assurance et autonomie, aspects linguistiques, gestion de projet et administration de la recherche, premiers secours,
- Vulgarisation (DCST), rigueur, méthode de la recherche d'emploi.

Un nombre non négligeable des répondants estiment cependant n'avoir pas acquis les compétences attendues en matière de pédagogie (34%), langue (18%), informatique (16%), communication scientifique (10%). Mais aussi concernant le fonctionnement de la recherche et de l'université, la gestion de conflit, ou la rédaction d'un rapport d'activité ou d'une demande de financement.

Préconisations sur les formations à suivre

Préconisations durant le doctorat (analyse des questions 9, 10, 11 et 12)

Un grand nombre (12%) réclame des formations spécialisées dans leur domaine, principalement en recherche mais aussi en enseignement. Suivent la communication scientifique, l'insertion professionnelle et les langues étrangères (environ 10%). Dans une moindre mesure (plus de 5%), sont évoqués les aspects informatiques, la connaissance du monde universitaire (carrières...), ainsi que la méthodologie de recherche (bibliographie, collecte et analyse de données, gestion du temps, *etc.*).

Mais *a posteriori*, la pédagogie au sens large (théorie, boîtes à outils) reste la préoccupation principale (18%). C'est donc logiquement que plus de 65% des personnes se disent en attente de formations à la pédagogie universitaire. REMENTA relaie les demandes suivantes :

- donner un vrai rôle au tuteur pédagogique (que son investissement auprès du moniteur soit valorisé en temps de travail décompté de son service statutaire par exemple) : le jeune enseignant doit être formé, il n'est pas de la main d'oeuvre pour les « basses besognes » comme cela est ressenti par certains,

- maintenir des formations gestion de groupe/conflit, les situations difficiles, la voix ou encore l'approche théâtrale,

- proposer des formations « boîte à outils ». Ces dernières ne peuvent être efficaces seulement si elles sont réalisées en petits groupes ou proposées « à la carte ». En effet, il apparaît que les jeunes enseignants ont des demandes très ciblées qui nécessitent des réponses au cas par cas, le plus souvent. Il semble donc que les plus à même de répondre à ces demandes soient le tuteur ou l'équipe pédagogique,

- favoriser les échanges et retour sur expériences, séances de discussions en petits groupes (*i.e.* analyse de pratiques). Dans cette optique, 50% estiment que les CIES (ou une structure équivalente) sont les plus à même de répondre à ce besoin, contre 30% pour l'Université, les autres solutions ne recueillant que très peu de suffrages.

Se pose alors la question délicate du bon moment pour bénéficier des formations. Il y a une majorité de réponses en faveur des formations dès le début de la thèse (54%), parmi lesquels 16% précisent tout au long de la première année, tandis que 11% aimeraient que certaines aient lieu avant le premier cours. Un quart des personnes estiment néanmoins que les formations doivent avoir lieu tout au long du doctorat. Enfin, 15% préconisent tout de même de supprimer celles de 3^{ème} année dans un souci de gestion du temps avec le début de la rédaction du manuscrit de thèse. Enfin, les avis sont plutôt partagés en ce qui concerne le caractère obligatoire à donner à ces formations : si 52% se prononcent pour, 41% y sont opposés.

Préconisations tout au long de la carrière (analyse des questions 13, 14, 15 et 16)

Globalement certaines attentes de formations sont les mêmes que celles identifiées lors du doctorat : les techniques et méthodes pédagogiques, les outils de la recherche et de l'enseignement (outils informatiques, statistiques, TICE, *etc.*), les langues étrangères.

Les autres attentes reflètent l'évolution des missions et responsabilités : le fonctionnement du monde universitaire (comprendre les réformes, les nouvelles lois, leur application et leurs conséquences), la connaissance et les liens avec l'entreprise (aider à l'insertion professionnelle des étudiants, valoriser sa recherche en élaborant des projets avec des industriels ou en créant son entreprise), la direction d'une équipe et l'encadrement des doctorants, la rédaction et la gestion de projet de recherche (Européens, ANR, *etc.*).

Plusieurs personnes ont relevé que les charges d'enseignements, de recherche et administratives ne laissent que très peu de temps aux formations. Pour le côté scientifique, de nombreux séminaires, ateliers de travail et conférences existent déjà, mais le manque de financement empêche souvent d'y assister ou d'y envoyer les doctorants lorsque ces événements n'ont pas lieu localement.

Plus de 55% des personnes se disent en attente de formation à la pédagogie universitaire tout au long de leur carrière. Là encore, la majorité (46%) estime que les CIES (ou une structure équivalente) correspondent à la structure idoine pour répondre à ce besoin, tandis que 37% donneraient cette mission directement à l'Université. Les autres solutions restant encore très peu envisageables. Enfin, les avis sont plus tranchés en ce qui concerne le caractère obligatoire à donner à ces formations puisque 52% se prononcent pour, 31% seulement contre.

Concernant la forme à donner à l'évaluation de ces formations¹, il apparaît que l'évaluation par les formés a la faveur d'une grande majorité (74%) à condition que les questionnaires soient bien conçus² et les remarques réellement prises en compte. Certains (5%) ont souligné l'importance de redemander l'avis quelque temps après en soulevant l'argument selon lequel on ne se rend parfois compte de l'utilité d'une formation qu'à l'usage, seulement quelques temps après. Des réunions bilan de l'année ont aussi été proposées (3%) mais elles semblent cependant difficiles à mettre en place, hormis en comité restreint, type comité pédagogique du CIES. Enfin, d'autres (6%) pensent qu'il faut confier cette mission d'évaluation à un organisme extérieur de type audit par une entreprise.

¹. Et non à l'évaluation des formés comme l'ont malheureusement compris une grande partie des personnes interrogés.

². Ce qui est un exercice difficile, nous nous en sommes rendus compte tout au long de l'élaboration et du dépouillement de la présente enquête.

Observations complémentaires

Finalement, quand les interrogés sont invités à indiquer des observations complémentaires dont ils souhaitent faire part concernant les CIES, la formation des doctorants, des universitaires :

- 10% des réponses soulignent le besoin naturel en formations à la pédagogie pour être recruté comme enseignant chercheur et assurer ce métier tout au long de sa carrière (maîtriser une formation ne signifie pas savoir l'enseigner). Il faut donc améliorer celles qui ont le mérite d'exister.

- 36% des réponses expriment l'attachement aux CIES, leur utilité indiscutable et leurs résultats probants, contre 11% des réponses qui vont dans la direction totalement opposée.

- 5% reviennent sur le caractère obligatoire des formations qui, s'il devenait systématique, serait perçu comme une entrave à l'épanouissement de l'enseignant chercheur : la clé de l'efficacité résiderait dans la souplesse et la responsabilisation des acteurs.

- 3% se montrent très critiques envers les formations prodiguées par les écoles doctorales.

Les autres remarques abordent des sujets variés tels :

- les inégalités vis-à-vis des formations entre doctorants suivant qu'ils soient moniteurs ou non, qu'ils soient dans un domaine scientifique ou non (comme souvent, et à forte raison, les doctorants en SHS se sentent laissés en marge),

- les inquiétudes quant à l'avenir,

- le manque de reconnaissance des activités d'enseignement (notamment pour le recrutement),

- des descriptions de situations personnelles (lieux de formations trop éloignés, frais de déplacements tardivement remboursés...),

- la pression trop importante avec la multiplication des missions (thèse, enseignement, formations, vie des labos, des écoles doctorales...).

Enfin, quelques-uns en ont profité pour souligner, à raison, les défauts du questionnaire proposé : trop long, mal ciblé (questions trop ouvertes), répétition / similarité des questions...

Autant de défauts qui en rendent difficile son remplissage pour les interrogés et son dépouillement pour les élaborateurs. Autant de remarques constructives que nous tenterons bien évidemment de prendre en compte pour améliorer nos futures enquêtes.

Conclusion

Cette enquête a confirmé la forte demande en formation tout aussi bien en recherche qu'en enseignement des intéressés. Ils jugent objectivement l'écart entre les attentes au début de leur doctorat et les compétences réellement acquises à la suite des formations suivies.

Les CIES (ou une structure équivalente) apparaissent incontournables quand il s'agit de formation à la pédagogie et plus généralement à l'enseignement supérieur, que ce soit lors du doctorat ou tout au long d'une carrière académique, mais de nombreuses améliorations sont à envisager en commençant par une harmonisation vers le haut : les inégalités entre CIES sont flagrantes, certains seraient à suivre comme exemples. Si la formation à l'enseignement supérieur était uniquement confiée à l'Université ou à un groupement d'Universités (cf. PRES), il est à craindre un risque d'inégalités encore plus marquées entre les jeunes enseignants-chercheurs du supérieur.

Dans ce dispositif, il apparaît aussi urgent de donner un statut et un rôle véritables au tuteur pédagogique : échanges avec le jeune enseignant (notamment en le faisant assister à des cours du tuteur et vice versa), intégration dans l'équipe pédagogique, décompte dans les heures du service statutaire du tuteur.

REMENTA préconise que les CIES évoluent en adoptant un nouveau cahier des charges (des pistes ont déjà été envisagées récemment par les CIES eux-mêmes) selon un plan de formation ternaire

INITIATION - CONSOLIDATION - CONTINUATION

destiné à TOUS les enseignants du supérieur.