

L'expérience pédagogique des moniteurs comme analyseur de l'université

Teaching experiences of graduate assistant as a tool to analyze colleges

Experiencia pedagógica de los monitores como herramienta para analizar la universidad

Pädagogische Erfahrung der „moniteurs“ als Analyse der Universität

Saeed Paivandi



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/2200>

DOI : 10.4000/rfp.2200

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 15 juillet 2010

Pagination : 29-42

ISBN : 978-2-7342-1188-4

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Saeed Paivandi, « L'expérience pédagogique des moniteurs comme analyseur de l'université », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 172 | juillet-septembre 2010, mis en ligne le 01 décembre 2014, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/2200> ; DOI : 10.4000/rfp.2200

L'expérience pédagogique des moniteurs comme analyseur de l'université

Saeed Paivandi

Cet article rend compte d'une enquête réalisée auprès de 3 327 moniteurs de l'enseignement supérieur, qui sont des étudiants en thèse se destinant, pour la plupart, à enseigner dans l'enseignement supérieur. Les moniteurs parlent de leur expérience du monitorat, qui comporte à la fois une initiation dans les Centres d'initiation à l'enseignement supérieur (CIES) et une immersion dans l'enseignement universitaire. Dans la présentation des données statistiques et textuelles de l'enquête, trois thèmes sont privilégiés : l'articulation entre enseignement et recherche, les pratiques pédagogiques et la relation avec les étudiants et enfin l'intégration à l'environnement professionnel. Cet article tente de montrer que l'expérience des moniteurs est un analyseur des tensions actuelles de l'université française.

Descripteurs (TESE) : université, pratique pédagogique, charge d'enseignement, développement des capacités professionnelles, socialisation, formation initiale des enseignants.

INTRODUCTION

La création, en 1989, des Centres d'initiation à l'enseignement supérieur (CIES) est un événement marquant sur le plan pédagogique dans l'université française. L'objectif poursuivi par les CIES, à savoir une initiation au métier d'enseignant-chercheur à travers une formation pédagogique, constitue une réforme importante, même si son ampleur reste relativement limitée. Le projet du CIES, remplacé aujourd'hui par la contractualisation des doctorants (1) consistait à attribuer aux meilleurs étudiants inscrits en thèse une allocation de recherche, mais aussi, pour ceux qui le souhaitaient, une allocation supplémentaire de monitorat pendant trois ans, en contrepartie d'un enseignement de 64 heures annuelles en premier cycle

(avec l'aide d'un tuteur) et d'une initiation au métier répartie sur dix jours par an. La formation s'organise souvent autour de plusieurs axes : connaissance de l'institution universitaire, connaissance de la sociologie étudiante, aides technologiques à l'enseignement, formation de soi et relation aux autres, à quoi s'ajoutent des ateliers spécifiques (évaluation, communication). Les CIES constituent donc le premier effort réalisé au niveau national dans le domaine de la formation pédagogique des enseignants de l'enseignement supérieur. Auparavant, on avait tendance à considérer que toute formation professionnelle ou pédagogique était superflue pour ces enseignants, dont les modes de recrutement reposent exclusivement sur la qualité du dossier scientifique, constitué par les recherches et les publications. La culture enseignante

à l'université se caractérise en effet par la prédominance de l'activité de recherche, ce qui s'accompagne d'une large autonomie sur le plan pédagogique et le refus d'une formation de ce type (Bertrand, 1991 ; Bess, 1982 ; Clark, 1987 ; Danny & Romainville, 1996 ; Finkelstein, 1984 ; Fox, 1983 ; Musselin, 2008 ; Parsons & Platt, 1973). Le dispositif des CIES constitue donc un acte « instituant », contraire aux traditions d'une université toujours hostile à une quelconque nécessité de formation pour pouvoir enseigner et transmettre le savoir.

Enquêter sur le monde universitaire n'est pas un fait courant. Le petit nombre de recherches publiées sur ce thème en France en témoigne (Musselin, 2008). De plus, comme le montrent Coulon et Paivandi (2008), ces enquêtes s'intéressent rarement aux pratiques pédagogiques des universitaires. Les recherches françaises et internationales mettent en évidence certains traits spécifiques de cette profession complexe et peu connue : la place dominante de la recherche, le désir d'autonomie, une forte implication personnelle, la diversité notable des activités, l'emprise du contexte disciplinaire... Mais les recherches internationales s'intéressent de plus en plus à l'évolution de ce métier en liaison avec les mutations de l'enseignement supérieur et les pratiques pédagogiques des universitaires. On tend ainsi à interroger certaines normes historiques du métier d'universitaire, comme l'association entre enseignement et recherche (Bertrand, 1991 ; Bess, 1982 ; Fox, 1983).

LE VIVIER D'EXCELLENCE DE L'UNIVERSITÉ : PROFILS ET PARCOURS

L'enquête sur les moniteurs dont rend compte cet article nous a permis d'examiner ces grandes questions dans le contexte universitaire français. Cette enquête par questionnaire (2) a été réalisée en 2001 auprès de 3 327 moniteurs en activité. Elle avait comme objectif d'une part de mieux connaître le parcours scolaire et universitaire de ces moniteurs, leurs motivations et projets d'avenir, d'autre part d'évaluer l'efficacité du dispositif CIES et enfin de rendre compte de leur expérience en tant qu'apprentis enseignants. Au total, 3 327 réponses ont été reçues et validées, pour 5 194 moniteurs inscrits dans les CIES. Le questionnaire proposait des questions fermées ou semi-fermées (à réponse unique ou multiple), ainsi que des questions ouvertes centrées essentiellement sur leur expérience en classe et sur leur appréciation des acti-

vités pédagogiques. Les taux de réponse sont très élevés, tant pour les questions fermées (moyenne de 95 %) que pour les questions ouvertes (moyenne de 88 %). Les données de l'enquête constituent donc un corpus de données numériques et textuelles riche et pertinent, couvrant toutes les universités, toutes les disciplines et permettant d'appréhender l'expérience de ces enseignants néophytes. La combinaison entre ces deux types de données a permis d'améliorer la compréhension des tendances quantitatives et d'ajouter une dimension « qualitative » aux données chiffrées. Les données de cette enquête nationale semblent garder toute leur validité car le contexte universitaire et l'activité des moniteurs sur le plan pédagogique n'ont guère changé depuis lors.

L'analyse du parcours scolaire et universitaire des moniteurs montre que nous sommes réellement face au vivier d'excellence de l'université (Coulon, Ennaffaa & Paivandi, 2004). Tous les indicateurs scolaires sont convergents (voir le tableau 1) : très peu de retard dans le parcours, très peu de redoublements (87 % de parcours de moniteurs sans redoublement), domination des séries S (79 %) et L (11 %) du baccalauréat, proportion élevée de sujets ayant obtenu une mention à cet examen (71 %), 87 % sont « à l'heure » ou « en avance » à la fin des études secondaires. À l'entrée au CIES, l'âge des moniteurs varie de 23 à 27 ans (dont 56 % ont entre 23 et 24 ans). Ces données montrent que la plupart des moniteurs suivent un cheminement scolaire et universitaire « sans faute ».

Les moniteurs et leur famille apparaissent « familiers » des codes du système : 77 % ont fait le choix du latin ou du grec au niveau secondaire, 28 % ont choisi l'allemand en première langue vivante. Près d'un moniteur sur deux a effectué un parcours d'excellence (CPGE et/ou grandes écoles), un sur quatre est normalien (3) et 28 % sont titulaires d'une agrégation ou d'un CAPES. Dans deux tiers des familles, au moins l'un des deux parents possède un diplôme supérieur et 30 % des moniteurs ont au moins un parent qui travaille dans l'éducation ou la recherche. La figure dominante parmi les moniteurs est donc celle de l'« héritier », même si une minorité d'entre eux ne vient pas de familles dites favorisées.

ARTICULATION ET TENSIONS ENTRE RECHERCHE ET ENSEIGNEMENT

Les travaux de recherche sur le métier d'universitaire mettent en évidence l'existence de plusieurs

Tableau 1. – Les principales caractéristiques de la population étudiée (3 327 moniteurs)

| Sexe | |
|--|------|
| Femmes | 40 % |
| Hommes | 60 % |
| Âge à l'entrée au CIES | |
| 23 ans et moins | 28 % |
| 24 ans | 28 % |
| 25 ans | 22 % |
| 26 ans | 13 % |
| 27 ans et plus | 9 % |
| Série du bac | |
| S | 79 % |
| L | 11 % |
| ES | 8 % |
| Séries technologiques | 2 % |
| Mention au bac | |
| Très bien ou félicitations | 14 % |
| Bien | 24 % |
| Assez bien | 33 % |
| Passable | 29 % |
| Parcours scolaire | |
| Effectué sans redoublement | 87 % |
| Effectué avec redoublement | 13 % |
| Choix du latin et/ou du grec | |
| Uniquement au collège | 32 % |
| Au collège et au lycée | 45 % |
| Jamais | 23 % |
| Premier choix après le bac | |
| Université | 57 % |
| Classe préparatoire aux grandes écoles (CPGE) | 38 % |
| Autres | 5 % |
| Concours obtenus | |
| École normale supérieure | 24 % |
| Agrégation ou CAPES | 28 % |
| Profession des parents | |
| Au moins l'un des deux est cadre supérieur ou exerce une profession libérale | 30 % |
| Au moins l'un des deux est dans l'éducation | 30 % |
| L'un des deux exerce une profession intermédiaire | 6 % |
| Les deux sont ouvriers ou employés | 7 % |
| Autres | 27 % |
| Niveau scolaire des parents | |
| Au moins l'un des deux a un niveau bac + 5 et plus | 33 % |
| Au moins l'un des deux a un niveau bac + 2 à 4 | 30 % |
| Autres | 37 % |

traits spécifiques : la co-présence de plusieurs missions (recherche, enseignement et administration) définissant la profession ; une articulation souvent conflictuelle entre ces missions ; le caractère complexe et personnalisé de l'organisation des activités. On tend souvent à souligner le caractère compliqué de l'organisation de la carrière universitaire, influencée notamment par le contexte disciplinaire, qui définit les standards de la recherche et participe à établir les mécanismes généraux d'influence, de coopération, de contrôle, de reconnaissance, de prestige et de récompense au sein d'un champ scientifique (Bertrand, 1991 ; Clark, 1987 ; Finkelstein, 1984). L'articulation entre recherche et enseignement est souvent l'objet de débats contradictoires. Le paradigme humboldtien de l'université moderne et la culture dominante du monde universitaire tendent à répondre, en premier lieu, aux exigences de la recherche au détriment de l'enseignement et sont interpellés dans le contexte de l'université de masse.

Les réponses des moniteurs aux différentes questions relatives à leurs motivations et à leurs projets d'avenir, ainsi que celles concernant la satisfaction qu'ils tirent de leur expérience en cours conduisent à dire que l'association entre recherche et enseignement est très largement plébiscitée (voir le tableau 2). En tant qu'apprentis chercheurs, les moniteurs manifestent aussi leur intérêt pour l'enseignement (pour 91 % d'entre eux), ou pensent que le monitorat facilitera leur entrée future dans l'enseignement supérieur (pour 69 % d'entre eux). On trouve la même tendance au sujet de leurs projets d'avenir, confirmant clairement la volonté de ce public d'intégrer l'enseignement supérieur. Les modalités de réponses proposaient des perspectives professionnelles différentes dont l'enseignement, la recherche publique et le secteur privé. Mais il apparaît que le projet le plus fréquent, et de loin, est celui d'intégrer l'enseignement supérieur : 68 % des moniteurs le classent en premier rang, 19 % et 4 % citent également ce vœu d'enseigner dans le supérieur, respectivement en deuxième et en troisième rang. La recherche dans le secteur public constitue le deuxième souhait : 16 % des moniteurs veulent en priorité exercer un métier dans ce domaine.

Les moniteurs adoptent également des stratégies différentes selon leur discipline d'appartenance. On retrouve le schéma d'opposition « classique » entre les disciplines dites littéraires et les disciplines scientifiques. Si les moniteurs de lettres et sciences humaines, d'une part, et ceux des sciences économiques, juridiques et politiques, d'autre part, choisissent massivement

Tableau 2. – Les motivations, l'expérience et le projet des moniteurs (3 327 moniteurs interrogés)

| Raisons d'entrer dans le CIES (plusieurs réponses possibles) | |
|---|------|
| Intérêt pour l'enseignement | 91 % |
| Complément d'allocation de recherche | 75 % |
| Entrée facilitée dans l'enseignement supérieur | 69 % |
| Avantages liés à la fonction | 29 % |
| Rapports entretenus avec les enseignants (plusieurs réponses possibles) | |
| Échanges fréquents | 53 % |
| Accueil attentif et bienveillant | 48 % |
| Aide et conseils pédagogiques | 46 % |
| Travail en équipe | 38 % |
| Participation à la vie interne du département | 29 % |
| Rapports essentiellement hiérarchiques | 13 % |
| Peu de rapports avec collègues, sentiment d'isolement | 12 % |
| Difficultés rencontrées (plusieurs réponses possibles) | |
| Manque « d'appétit » intellectuel chez les étudiants | 50 % |
| Préparation des cours | 37 % |
| « Trac » personnel | 26 % |
| Relation pédagogique avec les étudiants | 16 % |
| Phénomène d'absentéisme chez les étudiants | 12 % |
| Premier choix des moniteurs après la thèse | |
| Intégration dans l'enseignement supérieur | 68 % |
| Recherche dans le secteur public | 16 % |
| Travail dans le secteur privé | 5 % |
| Autres (regroupés) | 11 % |

d'intégrer l'enseignement supérieur (respectivement pour 79 % et 85 % d'entre eux), les moniteurs des disciplines scientifiques sont plus nombreux à dire vouloir faire de la recherche, sans faire pour autant des choix homogènes. Malgré ces tendances statistiques, les moniteurs déclarent avoir découvert une certaine tension dans l'articulation entre enseignement et recherche. Ce qui était une « évidence » devient parfois un problème. Le statut de moniteur permet de se rendre compte rapidement de la cohabitation parfois tendue entre ces deux missions au sein de l'université : « Ça prend beaucoup de temps : comment font les maîtres de conférences pour faire correctement leurs ensei-

gnements et leur recherche en ayant une vie normale... ? » (physique, université Joseph-Fourier-Grenoble 1 (4)) Certains croient à la compatibilité de ces deux activités, à partir de leur expérience, tout en mettant en avant leur caractère complémentaire : « Le couplage enseignement-recherche me paraît idéal : chaque activité influe sur l'autre de façon positive ; l'enseignement ouvre de nouveaux espaces à la recherche et on transmet une partie de son expérience de chercheur en enseignant. » (thermodynamique, université Paris-Nord-Paris 13) L'association de ces deux activités dans les pratiques universitaires peut également devenir une source permanente de tensions. Le manque de temps et l'incompatibilité organisationnelle entre ces deux activités sont souvent accompagnés par une autre découverte « inattendue », encore plus décevante, concernant le statut dévalorisé de la mission d'enseignement à l'université. Les moniteurs apprennent que l'évaluation de leurs activités en vue du recrutement ou de la promotion porte essentiellement (si ce n'est exclusivement) sur leurs travaux de recherche et leurs publications. Dans cette perspective, pourquoi s'investir dans l'enseignement ? Cette question se pose assez rapidement car la découverte du monde enseignant passe par cette prise de conscience des normes et des pratiques institutionnelles. Celles-ci interpellent les moniteurs qui s'investissent énergiquement dans leurs cours : « C'est un bon apprentissage de l'enseignement et du contact, mais il est à regretter la faible importance que cela représente sur un CV si l'on veut postuler pour un poste de maître de conférences. » (pharmacie, université Paris-Dauphine-Paris 9)

Les moniteurs doivent mobiliser d'autres ressources pour développer l'aspect pédagogique de leur métier. Les relations humaines, les interactions et l'ambiance des cours deviennent en ce sens une source de satisfaction. Mais les moniteurs ne mettent pas en cause massivement le principe de l'indissociabilité de ces deux activités, malgré le statut ou la valeur inférieure accordés à l'enseignement : « L'expérience de l'enseignement qui conjugue relations humaines non ordinaires et rapports au savoir est l'occasion d'une insertion dans l'université. Parfois frustrante, quand elle se traduit par une tension entre enseignement et recherche/apprentissage de la recherche. Une expérience encore tendue par les stages du CIES mais qui s'avèrent productifs. » (sciences économiques, université Montesquieu-Bordeaux 4)

C'est ainsi que la coexistence conflictuelle des deux missions de l'université façonne assez rapidement l'esprit des moniteurs. Ils comprennent vite que

l'enseignement n'a guère de visibilité en dehors du cursus, n'étant pas valorisé sur le plan professionnel et sa reconnaissance formelle restant largement occultée. En revanche, la recherche étant largement reconnue aussi bien à l'intérieur de l'institution universitaire qu'au niveau de la société, les moniteurs constatent qu'elle constitue le seul paramètre important pour le parcours universitaire d'un enseignant, qui a ainsi tendance à se préoccuper davantage de ses projets de recherche engendrant la notoriété dans le milieu scientifique et universitaire plutôt que de son enseignement. L'acte d'enseigner est très massivement apprécié par les moniteurs qui le considèrent souvent comme une activité séduisante, passionnante et stimulante. Ils disent éprouver une grande satisfaction lorsque les étudiants apprennent, progressent, expriment leur reconnaissance. L'enseignement peut alors se transformer en « choix d'objet narcissique », un facteur motivationnel important pour les moniteurs : « Le fait d'apporter des connaissances à l'autre est quelque chose de très gratifiant en soi, le plaisir de voir les visages s'illuminer quand ils comprennent. » (biologie, Université de Strasbourg)

Un autre souci est également exprimé par certains à propos de l'apprentissage du métier d'enseignant. Face aux difficultés rencontrées, ces moniteurs insistent sur la nécessité d'une formation pédagogique : « Le moniteur manque cruellement de toute formation même la plus élémentaire de pédagogie, ce n'est pas parce qu'on a réussi ses études que l'on sait enseigner. » (chimie, université Pierre et Marie Curie-Paris 6) La diversité des appréciations exprimées révèle que la pratique pédagogique est loin d'être une évidence pour tout le monde. Les moniteurs s'interrogent sur des questions telles que l'apprentissage des étudiants ou les méthodes pertinentes d'enseignement : « Je me suis rendu compte que l'enseignement était un métier difficile et exigeant. Je vois mal comment le rendre compatible avec les exigences du métier de chercheur, sauf à sacrifier l'un des deux aspects. » (biologie, université de Provence-Aix-Marseille 1)

Les contradictions engendrées par l'association entre recherche et enseignement peuvent également découper quelques enquêtés, malgré une appréciation positive de l'expérience vécue en tant que moniteur. L'opposition entre ces deux activités semble être plus vive et présente dans les disciplines scientifiques : « Bonne expérience qui m'a prouvé que je n'ai pas de passion débordante pour le métier d'enseignant-chercheur. Cela m'a montré qu'on ne peut pas effectuer sérieusement les deux métiers de chercheur et d'enseignant. » (physique, université Claude-Bernard-Lyon 1)

Les moniteurs se trouvent face à l'ambivalence du discours de l'institution, fondé sur l'association « naturelle » entre ces deux activités. Tandis que le CIES s'efforce de donner une formation pédagogique en vue d'une valorisation de la mission d'enseignement, la pratique universitaire, les normes et les codes tacites continuent à mettre clairement l'accent sur l'importance de la recherche. Comme dit un moniteur interrogé, « le métier d'enseignant-chercheur serait assez agréable si toute l'évolution de la carrière n'était pas principalement évaluée sur la recherche, au détriment des enseignements » (informatique, université Paul-Sabatier-Toulouse 3). Les moniteurs finissent par comprendre que les plus belles carrières universitaires appartiennent à ceux qui mettent en avant leur recherche, celle-ci ayant une visibilité extérieure, alors que la pédagogie reste une action locale et peu valorisée sur le plan professionnel. Cette contradiction flagrante est également soulignée par les publications sur les universitaires en France (Musselin, 2008 ; Simon, 2006 ; Viry, 2006).

LA CONDITION PÉDAGOGIQUE

Le fait de parler de pédagogie constitue une originalité de cette enquête sur les moniteurs. Les enquêtes portant sur les universitaires en France sont assez silencieuses sur les questions pédagogiques ; elles mettent plutôt l'accent sur la « surcharge » des activités d'enseignement ou le manque de moyens. De même, les recherches sur les étudiants tendent souvent à épargner le contexte pédagogique et le travail de l'enseignant, en se focalisant sur les facteurs « externes » de la situation d'apprentissage tels que le parcours antérieur, le projet, les motivations, les prérequis cognitifs ou les conditions de vie des étudiants (Dubet, 1994 ; Erlich, 1998 ; Galland & Oberti, 1996). C'est essentiellement la recherche internationale qui met en relation les résultats obtenus par les étudiants et le contexte d'apprentissage (Biggs, 1987 ; Entwistle & Ramsden, 1983 ; Marton & Säljö, 1997 ; Romainville, 2000).

En réponse à une question concernant les difficultés importantes rencontrées dans l'exercice de leur activité d'enseignant débutant, près d'un moniteur sur deux évoque la question de l'apprentissage étudiant : 37 % soulignent les difficultés liées à la préparation des cours ; un moniteur sur quatre dit ressentir un « trac » personnel au cours de ses expériences pédagogiques (voir le tableau 2). De même, près d'un

tiers des réponses textuelles concernant la relation avec les étudiants se réfère aux difficultés pédagogiques. Les propos les plus critiques tendent à déplorer l'ambiance sociale, la faible intégration des étudiants et le contexte pédagogique du département d'exercice, tout en soulignant le caractère « flou » du projet pédagogique de l'université. Les moniteurs se plaignent de l'absence d'un espace de médiation pour débattre de leurs questions pédagogiques : « Mes cours se sont très bien passés. Je regrette seulement le manque de considération et l'absence totale d'intégration à une équipe pédagogique qui n'existe pas... » (économie, université Pierre-Mendès-France-Grenoble 2) ; « Le fait d'être "moniteur" n'apporte rien puisque l'on ne m'a jamais parlé de pédagogie ! On dirait que l'enseignement est un apprentissage itératif... » (gestion, université Montpellier 1)

Les moniteurs sont souvent étonnés de découvrir le degré d'« individualisme » pédagogique des enseignants. C'est une vraie révélation pour ces jeunes esprits enthousiastes, qui vivent un temps de désenchantement en découvrant un chaos pédagogique, une « République des Egos » (Viry, 2006) : « Le problème n'est pas les étudiants, comme vous le sous-entendez malheureusement vous aussi. Ce sont simplement les enseignants, qui n'en n'ont rien à foutre d'"enseigner", et qui n'enseignent d'ailleurs pas. » (psychologie, université Paris Ouest-Nanterre-La Défense) Les rares enquêtes sur la vie professionnelle des universitaires mettent en évidence la faiblesse du travail collectif et le caractère individuel des activités pédagogiques. Pour Musselin et Friedberg (1989, p. 68), l'établissement des programmes ne dépasse en effet guère la composition de catalogues de cours qui se juxtaposent et se combinent pour former un ensemble thématique et pédagogique faiblement intégré, où chaque enseignant reste seul maître du contenu à donner. L'individualisme pédagogique et la faiblesse du travail collectif pèsent lourdement sur l'insertion des moniteurs à la vie universitaire.

Dès le début de leur expérience, les moniteurs se trouvent face à un nombre important de problèmes pratiques sur le plan pédagogique et organisationnel : comment s'y prendre pour élaborer un cours, motiver les étudiants et favoriser leurs apprentissages. Les moniteurs évoquent certaines thématiques liées à leurs pratiques pédagogiques : définir les objectifs d'apprentissage, ce que les étudiants doivent apprendre, préparer les références (bibliographie, photocopies, exercices...), concevoir l'évaluation, anticiper les difficultés éventuelles liées à l'apprentissage,

favoriser la réflexion individuelle, créer un climat favorable à la discussion et à la participation des étudiants. Les propos des moniteurs sur leur expérience en cours montrent qu'ils sont souvent amenés à bricoler des formes d'adaptations individuelles afin de remplir leur mission d'enseignement. Certains moniteurs se mobilisent parfois pour expérimenter de nouvelles méthodes ; cependant ces initiatives, mêmes lorsqu'elles réussissent, restent des actes isolés : « Avec un peu de réflexion et d'innovation dans le discours, il est parfois possible de donner plus de chair à l'enseignement, et d'"accrocher" certains étudiants ! » (physique, université de Caen-Basse-Normandie)

Les femmes et les hommes se distinguent en particulier sur deux catégories de réponse : leur appréciation sur l'investissement intellectuel des étudiants d'une part, et leur ressenti personnel d'autre part (voir le tableau 3). Ce sont surtout les hommes qui reprochent aux étudiants leur manque d'« appétit » intellectuel (probabilité moins forte chez les femmes). En revanche, les femmes sont nettement plus nombreuses à déclarer ressentir un « trac » personnel avec les étudiants (probabilité environ deux fois plus grande que celle des hommes). L'appartenance disciplinaire (les femmes sont nettement plus nombreuses dans les disciplines dites « littéraires ») et le parcours antérieur (le parcours d'excellence est plus masculin que féminin) expliqueraient une partie de ces différences. Les femmes interrogées rencontrent plus de difficultés pédagogiques que les hommes, mais leur investissement pédagogique semble être plus important. À la réponse à une question ouverte concernant la relation avec les étudiants, elles sont deux fois plus nombreuses que les hommes à évoquer des questions pédagogiques.

Les questions liées aux méthodes d'apprentissage ou à la pédagogie sont évoquées par certains moniteurs, soucieux de la pertinence de leur démarche : « Je regrette énormément de n'avoir trouvé ce soutien ni au CIES, sur le plan pédagogique de la transmission des connaissances, ni à l'université, sur le plan non seulement pédagogique, mais également de la pure information sur le contenu attendu des cours qui m'ont été délégués. » (géographie, université de Versailles-Saint-Quentin) Les moniteurs semblent souvent concevoir leurs enseignements en rapport avec leur propre expérience d'étudiant, mais ils comprennent vite qu'en dehors de ce savoir « intuitif », il leur faut connaître certaines choses pour réussir leur cours. Les plus exigeants demandent une formation, les autres « se débrouillent » et « bricolent » comme

Tableau 3. – La probabilité d’avoir rencontré des difficultés pédagogiques

| | Préparation des cours | Relation pédagogique avec les étudiants | Manque d’« appétit » intellectuel chez les étudiants | « Trac » personnel |
|--|-----------------------|---|--|--------------------|
| Mathématiques, informatique | 0,50 | 1,92 | 1,45 | 1,09 |
| Physique | 0,66 | 1,77 | 1,27 | 1,41 |
| Sciences de la terre et de l’univers | 0,82 | 0,87 | 1,39 | 1,23 |
| Chimie | 0,55 | 1,37 | 1,17 | 1,68 |
| Sciences de la vie, santé | 0,69 | 1,38 | 1,01 | 1,36 |
| Lettres, sciences humaines | 0,84 | 1,26 | 1,01 | 1,25 |
| Sciences juridiques, économiques et politiques | 1 (référence) | | | |
| Femme | 1,12 | 1,19 | 0,74 | 1,95 |
| Homme | 1 (référence) | | | |
| Agrégation ou CAPES | 0,68 | 0,77 | 0,64 | 0,67 |
| Pas d’agrégation ni de CAPES | 1 (référence) | | | |
| Normalien | 0,82 | 1,61 | 0,85 | 0,75 |
| Non normalien | 1 (référence) | | | |
| Troisième année | 0,86 | 0,91 | 0,95 | 0,95 |
| Deuxième année | 0,91 | 1,08 | 0,93 | 0,93 |
| Première année | 1 (référence) | | | |

Lecture : ce tableau présente une régression logistique sur le fait d’avoir rencontré des difficultés pédagogiques. C’est le rapport de chance d’avoir rencontré une difficulté (un chiffre inférieur à 1 représente une probabilité moins importante ; supérieur à 1, représente une probabilité plus forte). Par exemple, la probabilité d’avoir rencontré les difficultés en relation avec la préparation des cours est 50 % moins forte chez les moniteurs en mathématiques et informatique que chez les moniteurs en sciences juridiques, économiques et politiques.

leurs collègues le préconisent. Cependant, les difficultés perdurent dans le cas d’une minorité non négligeable de moniteurs interrogés (voir les tableaux 2 et 3). La pratique de l’évaluation est un exemple des difficultés pédagogiques éprouvées par les moniteurs. Les interrogations sont multiples à propos de la pertinence des démarches visant à évaluer des connaissances : « J’avais l’impression d’être parfois trop généreuse et pas assez dans d’autres cas. Je continue à avoir des difficultés lors des préparations des examens et de leur notation. » (sciences du langage, université de Toulouse 2-Le Mirail)

Les formations proposées par le CIES au cours de l’année sont quant à elles très diversement appréciées par les moniteurs. Ceux d’entre eux qui apprécient la formation pédagogique tendent à souligner

son utilité : « Les trois années de monitorat permettent, avec les stages CIES, d’obtenir une meilleure perception du monde universitaire, de renforcer et d’évaluer nos propres capacités d’enseignement. » (droit, université de Nantes) Les moniteurs portent plus souvent un jugement positif sur les formations techniques (comme celles faisant travailler la voix et les gestes, préparant à des animations de réunion, à la technique de lecture rapide) et celles qui sont centrées sur les problématiques de l’enseignement et de l’apprentissage, les notions de pédagogie. Les critiques visent soit le contenu, soit l’organisation, soit encore le caractère obligatoire des formations. Certains regrettent que l’initiation n’ait commencé qu’en fin de première année, un autre groupe critique la forme de ces stages, les autres sont déçus des contenus

proposés : « Quel dommage que les stages proposés par le CIES ne soient presque jamais à la hauteur de ce que l'on serait en droit d'attendre. » (physique, université Claude-Bernard-Lyon 1) Dans l'ensemble, cette catégorie de critiques ne remet pas en cause l'idée d'une formation pédagogique, mais plutôt son adaptation aux besoins des moniteurs : « Beaucoup de vent et pas grand-chose qui parle véritablement de pédagogie... Mais ceci est un mal de l'enseignement supérieur en France. » (mathématiques, université de Bourgogne) Les formations dispensées par le CIES sont également perçues comme « inutiles » et « sans intérêt » par certains moniteurs, qui n'adhèrent pas à l'idée d'un apprentissage pédagogique au début de la carrière (plutôt chez les normaliens et les moniteurs ayant un parcours d'excellence ou une mention très bien ou bien au bac). En reproduisant le discours dominant de la tradition universitaire, ces moniteurs contestent ouvertement la pertinence d'une formation pédagogique.

LE CONTACT AVEC LE MONDE ÉTUDIANT

Le jugement par les moniteurs de leurs étudiants ressemble à celui majoritairement exprimé par les enseignants (Coulon & Paivandi, 2008), qui parlent d'une « catégorie problématique » (Martuccelli, 1995). En effet 50 % des moniteurs mettent en avant le manque d'« appétit » intellectuel des étudiants comme étant la difficulté la plus importante qu'ils aient rencontrée (voir le tableau 2). Ils pensent que les étudiants manquent de curiosité, d'intérêt et de motivation pour poursuivre leurs études. Ces comportements déçoivent un nombre important de moniteurs, comme s'il s'agissait pour eux d'une soudaine révélation, alors qu'en entrant en thèse, ils sont sur le point de quitter le monde étudiant. Cette attitude « passive » ou « utilitariste » semble choquer les moniteurs qui, dans leur propre parcours, ont connu une expérience radicalement différente : « Le métier d'enseignant n'était pas une passion pour moi à cause des étudiants à qui il faut mâcher tout le travail. Ils sont trop assistés et rechignent à réfléchir par eux-mêmes. » (géologie, Université de Strasbourg)

Il est à noter qu'on confie aux moniteurs une mission assez « périlleuse » en leur proposant des enseignements (souvent en TD/TP) de premier cycle, si bien qu'ils se sentent parfois « jetés dans la cage aux lions ». Pour les étudiants, ces deux premières années constituent en effet une période cruciale quant à

l'intégration universitaire et à l'apprentissage du métier d'étudiant. Le discours des moniteurs contient des jugements positifs et négatifs sur la réalité étudiante. Outre leur passivité intellectuelle ou leur manque de connaissances, ils déplorent que les étudiants « n'aient pas véritablement de projet de carrière, malgré toute leur bonne volonté » ou « aient peu confiance en l'avenir ».

Puisque la relation entre enseignant et apprenant s'organise autour d'un savoir à acquérir, celui-ci devient l'élément qui réunit et unit les deux partenaires, tout en les séparant en même temps. Or les universitaires et les étudiants ne vivent souvent pas la même relation au savoir. Plusieurs enquêtes sur l'université révèlent l'effondrement de la vocation et le développement d'une attitude utilitariste et pragmatique dans le monde étudiant (Coulon & Paivandi, 2008). « Apprendre » n'est plus au centre de leur discours ; les préoccupations concernant l'obtention du diplôme et de l'emploi ont accaparé la première place. Les étudiants ne s'identifient plus à la grande culture, au savoir désintéressé, aux débats intellectuels. Les propos des moniteurs sont révélateurs de ce décalage qui est à l'origine d'une frustration permanente chez les enseignants : d'une manière unilatérale, l'enseignant tend à établir une relation avec l'étudiant à travers le rapport entretenu avec son propre passé. La figure dominante de l'étudiant qui, soucieux de son insertion professionnelle ou de trouver sa voie, s'inscrit en premier cycle, est un contre-modèle de l'« étudiant idéal » attendu par l'enseignant. Les moniteurs, comme leurs collègues titulaires, vivent souvent mal ce décalage lié à la relation différenciée au savoir.

Malgré cette perception critique, la relation avec les étudiants est souvent appréciée car ils ne sont que 16 % à l'indiquer comme une difficulté rencontrée (voir le tableau 2). Dans leurs réponses, les moniteurs soulignent que, malgré le faible écart d'âge avec les étudiants, ils parviennent à établir de bonnes relations avec ceux-ci : « J'avais peur que mon jeune âge soit un désavantage mais il s'est révélé un atout pour communiquer. » (mécanique, université de Nantes) Beaucoup de moniteurs découvrent rapidement que les étudiants les respectent en tant qu'enseignant à part entière, avec des gestes significatifs pour eux, comme par exemple le vouvoiement. Ils remarquent que leur jeune âge et leur inexpérience ne les empêchent pas de bénéficier d'un crédit de sympathie. Ils sont ainsi séduits par la confiance que leur accordent les étudiants, malgré leur inexpérience et leurs « maladresses ». Cette bonne entente ainsi que la

confiance manifestée quant à leur enseignement constituent souvent un élément déterminant pour que les moniteurs se sentent à l'aise et confiants et puissent développer une sorte de « complicité » avec les étudiants. Cette proximité générationnelle peut aussi avoir un revers de la médaille, comme le souligne une monitrice, craignant « une trop grande familiarité des étudiants » ou l'un de ses collègues affirmant : « Ancien étudiant, jeune enseignant, on se trouve divisé entre deux attitudes à adopter : le copain compréhensif ou l'enseignant strict. » (génie des procédés, université de Pau et des Pays de l'Adour)

Le type de relation développée entre les moniteurs et les étudiants est intéressant à bien des égards. L'inexpérience des moniteurs semble bien être « compensée » par un investissement significatif sur le plan relationnel et affectif. Ils insistent sur l'ambiance du cours et la proximité relationnelle comme un élément pédagogique important favorisant les interactions et l'apprentissage. C'est justement ce qui manque à l'université et les moniteurs répondent à un certain vide relationnel et humain. Si un étudiant développe une relation interpersonnelle plus proche avec son moniteur en lui adressant davantage de demandes « affectives », c'est parce que la distance symbolique entre eux est réduite. Si les moniteurs ont souvent l'impression d'être acceptés et appréciés par les étudiants, c'est parce qu'ils leur offrent un type de relation dont ces derniers ont besoin, dans un contexte qu'ils ressentent comme déshumanisé et impersonnel. Cette relation demeure donc un facteur pédagogique essentiel et l'empathie des moniteurs semble contribuer à faciliter les échanges. L'irruption de l'affectivité dans les universités de masse et chez les étudiants appartenant souvent aux milieux populaires qui les fréquentent semble avoir des similitudes avec le phénomène constaté chez les élèves de milieu populaire au lycée (Charlot, Bautier & Rochex, 1992 ; Bautier & Rochex, 1998 ; Dubet, 1991). Il ne s'agit pas d'une recherche d'amour parental mais, comme le souligne Charlot (1997), d'une « demande anthropopédagogique », dans un environnement perçu comme marqué par l'anonymat et la dépersonnalisation des rapports humains.

Le fait que les moniteurs s'occupent très souvent de petits groupes d'étudiants dans le cadre des TP/TD est un facteur à prendre en considération dans cette analyse. La reconnaissance et la relation de proximité permettent de sortir les étudiants de l'anonymat vécu à l'université. On peut dire que le moniteur se veut complice de l'étudiant contre l'arrogance ou l'immobilisme de certains professeurs :

« Les relations sont détendues et sympathiques par rapport aux rapports avec des profs plus anciens. » (physique, université Pierre et Marie Curie-Paris 6) Cependant les moniteurs appréhendent la part de la pédagogie dans l'échec des étudiants. Leur investissement pédagogique s'expliquerait par cette représentation de l'action enseignante comme susceptible de faire évoluer la situation. Pour une partie d'entre eux, l'étudiant, ses connaissances ou son comportement ne sont pas seuls en cause : « Les problèmes essentiels ne proviennent pas des étudiants mais des enseignants. » (sciences économiques, université de Bourgogne)

Dans l'action pédagogique des moniteurs, l'« autre-étudiant » est accepté. Les moniteurs admettent que l'étudiant de l'université de masse est également capable d'apprendre et de progresser. Or cette acceptation nécessite de faire le deuil de l'étudiant « idéal », de l'image du « soi-étudiant ». Contrairement aux titulaires, qui peuvent percevoir cette expression de l'affectivité ou la proximité relationnelle comme un signe de « brouillage d'identité » et de « banalisation » de l'image de l'enseignant (Martuccelli, 1995), les moniteurs, en quête d'une nouvelle identité professionnelle, ne semblent pas se sentir « menacés » sur le plan social et psychologique. En investissant plus généreusement la pédagogie, les moniteurs semblent payer le prix de cette proximité, refusée par une partie des titulaires.

L'ENVIRONNEMENT PROFESSIONNEL

La relation avec le monde universitaire et l'entrée effective dans l'univers social et professionnel des enseignants représente une des dimensions essentielles de l'expérience des moniteurs. Les traits spécifiques du contexte professionnel de l'université sont mis en évidence par beaucoup de recherches. Pour Potocki-Malicet par exemple, l'université est « un univers de règles mais aussi de non-régulation ». L'auteur se réfère à la liberté que l'enseignant revendique, à laquelle il tient très fortement et qui le conduit souvent à adopter un comportement très personnel, très individuel (Potocki-Malicet, 1997, p. 70). Musselin souligne également que le travail scientifique et pédagogique est avant tout solitaire et peu coordonné : il est donc peu créateur d'interdépendance entre enseignants-chercheurs (Musselin, 1990, p. 444). L'université n'imposant pas à l'enseignant-chercheur un mode de fonctionnement collectif, celui-ci n'est

Tableau 4. – Nombre de rencontres avec les tuteurs selon la discipline d'appartenance

| | Une fois par semaine | Une fois par mois | Une fois par trimestre | Une fois dans l'année | Jamais | Total | Effectif |
|--|----------------------|-------------------|------------------------|-----------------------|--------|-------|----------|
| Mathématiques, informatique | 28 % | 26 % | 16 % | 19 % | 11 % | 100 % | 548 |
| Physique | 30 % | 24 % | 19 % | 18 % | 9 % | 100 % | 632 |
| Sciences de la terre et de l'univers | 21 % | 36 % | 16 % | 22 % | 5 % | 100 % | 97 |
| Chimie | 38 % | 21 % | 17 % | 18 % | 6 % | 100 % | 377 |
| Sciences de la vie, santé | 29 % | 27 % | 23 % | 15 % | 6 % | 100 % | 390 |
| Lettres et sciences humaines | 17 % | 26 % | 19 % | 20 % | 18 % | 100 % | 730 |
| Sciences juridiques, économiques et politiques | 14 % | 20 % | 24 % | 21 % | 21 % | 100 % | 452 |
| Total | 25 % | 25 % | 19 % | 19 % | 12 % | 100 % | 3 226 |

Note : pour ce tableau, $\chi^2=185,7$; ddl=24 ; p=0,001 (très significatif) ; 101 moniteurs n'ont pas répondu à la question.

pas obligé de coopérer pour accomplir ses tâches d'enseignement et de recherche (Fave-Bonnet, 1993). Coulon et Paivandi, qui ont fait une synthèse des études portant sur les universitaires, soulignent l'existence de multiples conflits réduisant la possibilité d'une réflexion pédagogique collective (Coulon & Paivandi, 2008, p. 73).

Dans l'organisation des CIES, chaque moniteur est théoriquement suivi par un tuteur ayant pour tâche d'accompagner son intégration dans son nouveau milieu. Selon les données de l'enquête, un moniteur sur quatre rencontre son tuteur chaque semaine, un sur quatre une fois par mois, un sur cinq une fois par semestre, un sur cinq une fois par an et près de 12 % jamais (voir le tableau 4). Comparés aux moniteurs des disciplines scientifiques comme la chimie ou les sciences de la vie ou de l'univers, ceux inscrits en sciences juridiques, économiques et politiques sont très faiblement encadrés (34 % rencontrent au moins une fois par mois leur tuteur). Le rôle du tuteur, lorsqu'il est correctement rempli par l'enseignant désigné, peut être fondamental, non seulement dans l'accompagnement du moniteur dans ses premiers pas d'enseignant, mais aussi dans l'affirmation définitive de son désir d'enseigner dans le supérieur : « Je vis une très bonne expérience étant donné les apports très bénéfiques de mon tuteur et de l'ensemble de l'équipe pédagogique. » (informatique, université de Bretagne-Sud)

Il apparaît aussi, à la lecture des appréciations négatives des moniteurs, trois types de tutorat critiqués par les moniteurs. Le premier est bien entendu celui d'un tuteur qui est complètement absent. Le deuxième concerne l'inexistence d'une prise en charge réelle et l'absence de conseils nécessaires à l'intégration au sein du département. Enfin, dans certains cas, le rôle du tuteur est jugé « nocif » lorsque, par exemple, il devient un « donneur d'ordres » : « Pendant les deux premières années, mon tuteur se déchargeait de son enseignement sur les deux moniteurs, sans aucun soutien ni conseil, que ce soit pour la préparation ou le déroulement des TD/TP. » (biochimie, université Paul-Cézanne-Aix-Marseille 3)

Outre la nature de la relation entre le moniteur et son tuteur, l'enquête s'est également intéressée à ses rapports avec les collègues titulaires (voir le tableau 2). Les réponses fournies reflètent la même tendance : seule la moitié des moniteurs dit avoir des contacts réguliers avec ses collègues. Les trois réponses les plus fréquemment exprimées signalent des échanges fréquents (53 %), un accueil attentif et bienveillant des enseignants (48 %) et la possibilité de bénéficier d'aide et de conseils (46 %). Ces appréciations positives sont très souvent exprimées par les moniteurs bien encadrés. En revanche, les moniteurs sont nettement moins nombreux à apprécier la vie interne et collective de leur département : seulement 38 % d'entre eux mentionnent le travail en équipe et 29 % pensent avoir participé à la vie interne de leur

département. Ces réponses montrent que la relation avec les titulaires a un caractère davantage « individuel », voire « informel » comme le répètent certains moniteurs en réponse aux questions ouvertes. Par ailleurs, le statut particulier des moniteurs et le caractère transitoire de leur situation contribuent à réduire leur implication et à engendrer une certaine frustration chez eux. Le monitorat ne s'inscrivant pas dans un projet global pédagogique de l'université, sa prise en charge devient davantage « aléatoire ». L'impact du contexte local (dans les UFR et départements) étant un facteur important, on peut rencontrer deux situations opposées à l'intérieur d'une même université. D'une façon générale, ce sont les moniteurs des disciplines scientifiques qui apprécient le plus le travail collectif et les rapports avec les enseignants. On sait que les disciplines scientifiques ont en effet des modes de fonctionnement plus « intégrateurs » et une présence physique plus importante au sein des laboratoires que les disciplines « non scientifiques », reposant sur des modes de fonctionnement davantage individualistes.

La relation avec les autres enseignants constitue un facteur déterminant de l'insertion des moniteurs en tant qu'enseignants débutants. L'absence de travail collectif pèse sur l'expérience des moniteurs : « Expérience formatrice et enrichissante intellectuellement, pédagogiquement également très plaisante. Elle permet de découvrir le monde enseignant et malheureusement de constater le peu de dynamisme général et le manque de véritables équipes pédagogiques. » (électricité, université d'Orléans) Les moniteurs pénètrent ainsi l'arrière-cour d'une institution offrant une image cohérente et rationnelle de l'extérieur. Certains moniteurs sont désagréablement surpris par la découverte des conflits interpersonnels dans un lieu réputé par l'existence de débats intellectuels et par l'esprit critique. La concurrence intellectuelle, scientifique ou personnelle transforme parfois la relation entre collègues en une lutte larvée : « Trop de conflits relationnels dans l'équipe pédagogique à gérer pour un jeune moniteur. » (biochimie, université Paris-Dauphine-Paris 9) La relation avec le tuteur et les autres titulaires participe à la prise de conscience du monde social et de ces rapports au sein de l'université. La critique visant les rapports hiérarchiques traduit la découverte d'un univers professionnel dominé par un ordre entre les différents corps (professeurs, maîtres de conférences, contractuels) : « Au milieu des professeurs de la Sorbonne, le groupe des moniteurs fait un peu "petite classe". » (lettres modernes, université Paris-Sorbonne-Paris 4) Les moniteurs observent le sens de l'ordre, la place de chaque statut, les

rapports de domination qui existent de fait dans le monde universitaire. Pour certains, il s'agit bien d'un sentiment d'exclusion de l'intérieur : « Je peux parler d'une expérience négative : l'université ne nous a jamais considérés autrement que comme des "bouche-trous". » (sciences économiques, université Paris-Dauphine-Paris 9)

Dans l'analyse du jugement des moniteurs, on doit prendre aussi en compte le rapport au métier. Travailler en tant que moniteur n'est pas uniquement une transaction économique (le travail contre le salaire) car le métier d'universitaire comporte une forte dimension symbolique et imaginaire. Le travail éducatif est toujours exposé aux mythes, croyances et désirs en rapport avec la société et les individus, et la recherche de gains symboliques est constante. Les moniteurs semblent adhérer assez rapidement à la représentation du monde universitaire comme communauté d'idées et de valeurs universelles. C'est au nom de ces valeurs que certains moniteurs se lancent dans ce métier, justifient leur projet et expriment massivement leur satisfaction malgré les difficultés rencontrées. Leur expérience professionnelle, par conséquent, met en jeu leur identité individuelle et sociale, elle mobilise leurs espoirs, idéaux et désirs. Dans cette perspective, la construction identitaire semble être un processus ayant une dimension affective et imaginaire incontournable. Autrement dit, la socialisation dont nous parlons ici ne se réduit pas à une simple familiarisation avec le milieu professionnel. Elle met les interactions et la transformation identitaire au cœur de l'action sociale et de la relation entre sujet et objet dans le contexte universitaire : « J'ai découvert le métier d'enseignant alors que je me destinai à la recherche uniquement, et je crois aujourd'hui que le "virus" de l'enseignement m'a contaminée. » (physiologie, université Paul-Cézanne-Aix-Marseille 3)

Le monitorat, comme dispositif de travail, est un espace professionnel de socialisation secondaire qui se réalise, comme l'indiquent Berger et Luckmann, au travers de l'« intériorisation de sous-mondes institutionnels spécialisés » (Berger & Luckmann, 1997, p. 189). Ce « saut » identitaire constitue l'élément le plus marquant de l'expérience des moniteurs. Ces apprentis enseignants découvrent les différentes facettes d'un métier *in situ* et incorporent un monde de « sens commun » dont l'évidence est loin d'être comprise. La véritable déficience de cette expérience est souvent la faible prise en charge des moniteurs et l'incapacité de l'université à proposer un accompagnement formateur à ses futurs membres :

« Je regrette que le suivi pédagogique n'ait été qu'une chimère. » (lettres, université de Besançon)

Les données de notre enquête tendent à révéler les aspects conflictuels de la construction de la nouvelle identité de ces apprentis enseignants. Le moniteur est un étudiant transformé au « claquement du doigt » (expression employée par certains moniteurs eux-mêmes) en un enseignant lors de son passage « de l'autre côté ». Le changement de position entraîne un remaniement identitaire. Malgré ce passage éclair, il ne devient un membre reconnu de sa nouvelle communauté que lorsqu'il maîtrise les allant-de-soi de ce métier. La reconnaissance d'autrui constitue nécessairement, comme on peut le voir à travers leurs propos, une construction conjointe. L'identité nouvelle semble se construire en trois actes : l'appartenance à une équipe pédagogique composée des titulaires et autres intervenants ; la production scientifique et universitaire (un moniteur sur deux a déjà publié au moins un article) ; la prise de fonction en tant qu'intervenant dans les cours et les contacts directs avec les étudiants. Ces trois actes participent simultanément à une socialisation dense et transformatrice : « Je trouve que l'on nous jette dans la fosse aux lions, seuls au combat. » (informatique, université de Nantes) La recherche et l'enseignement comme deux composantes distinctes imposent un caractère dual à cette identité.

Dans leur ensemble, malgré les difficultés rencontrées, les moniteurs apprécient très positivement leur expérience, comme le montre le travail d'analyse lexicale que nous avons effectué. Nous avons en effet sélectionné un certain nombre de termes utilisés par les moniteurs alors qu'ils donnaient leur appréciation sur leur expérience en cours. Sur 3 022 moniteurs ayant répondu à cette question ouverte, 2 658 (soit 88 %) utilisent des expressions décrivant de façon positive le monitorat. Ils sont ainsi 986 à estimer bien ou bonne leur expérience au CIES, 769 à l'estimer enrichissante, 378 intéressante, 390 agréable, bénéfique, riche, profitable ou utile, 336 positive, 220 excellente, 183 géniale, stimulante, bénéfique, passionnante, indispensable, formidable, fructueuse ou gratifiante, et 82 appréciée. Seuls 125 moniteurs (soit 4 %) estiment leur expérience décevante, inutile ou difficile.

Les moniteurs construisent une vraie identité au travail et une projection d'eux-mêmes dans l'avenir, l'anticipation d'un parcours d'emploi, l'identification par rapport à une carrière visée. Comme on peut clairement le constater à travers leurs propos, l'identité se construit dans le passage du représenté à l'opéra-

toire, du passif à l'actif permettant de définir « les identités comme dynamiques pratiques » (Dubar, 1998). L'incorporation de ce nouveau rôle d'universitaire contribue au refoulement progressif du moi « profane » (ex-étudiant ou enseignant débutant).

CONCLUSION

Depuis les années soixante, les publications sur l'université en France ne cessent de parler d'une institution en crise. L'expérience des moniteurs révèle ici un ensemble de tensions et peut être considérée comme un analyseur authentique de l'université française. Les questions essentielles comme l'apprentissage du métier d'universitaire et sa définition, l'apprentissage étudiant, la relation éducative et le projet pédagogique de l'université occupent une place centrale dans le discours des moniteurs. L'organisation du travail professoral constitue une source d'inertie institutionnelle et fait partie de la crise tant évoquée dans certaines publications sur l'université (voir notamment Coulon & Paivandi, 2008). Trois registres de tensions vécues par l'université semblent se révéler à travers l'enquête. Le premier registre concerne le fonctionnement de l'université. Dans l'expérience des moniteurs, l'université apparaît comme une institution faible réduisant son impact sur la socialisation professionnelle et le choix de ses membres. Les impératifs collectifs au sein de l'établissement se heurtent à l'autonomie individuelle et à l'influence de l'organisation disciplinaire qui lui échappent en grande partie. Les codes tacites du monde universitaire contribuent à structurer le contexte en encourageant l'individualisme pédagogique. L'absence d'une culture de préparation professionnelle empêche que le dispositif du CIES devienne un « appareil de conversion » efficace.

Le deuxième registre renvoie à la (re)définition, dans le contexte de la massification de l'université, du métier d'universitaire conçu sur le modèle humboldtien postulant l'unité de l'enseignement et de la recherche, la primauté de la recherche et la place subordonnée de l'enseignement. Il existe des contradictions flagrantes entre la volonté d'améliorer la mission d'enseignement (apparaissant dans le discours politique) et les normes et codes tacites de l'institution fondés sur la primauté de la recherche. C'est ainsi que l'identité professionnelle se construit à travers un processus conflictuel au travers duquel la grande majorité des moniteurs semble s'adapter à

l'université « réelle ». Les résultats de cette enquête contribuent à la réflexion sur des questions épineuses telles que l'évaluation, l'individualisme pédagogique, la formation des enseignants et la valorisation de la mission d'enseignement, à l'origine d'un malentendu constant entre institution et universitaires.

Le troisième registre interpelle la finalité de l'institution et sa mission de transmission. Nous rencontrons ici l'impensé pédagogique de l'université ne se réduisant pas à la place dévalorisée de l'enseignement. Les besoins spécifiques des étudiants et l'impact de l'environnement d'études sur leur apprentissage sont également négligés. L'impensé pédagogique revêt un sens particulier dans un contexte de massification marqué par le décalage croissant entre enseignant et étudiant quant à la relation au savoir et par la disqualification du savoir universitaire chez les nouvelles

générations d'étudiants. Les recherches internationales mettent en évidence l'impact indéniable des conceptions et démarches pédagogiques mobilisées par les enseignants sur l'apprentissage étudiant (Kember & McNaught, 2007 ; Light & Cox, 2001 ; Trigwell & Prosser, 1996).

En conclusion, l'expérience socialisante des jeunes enseignants décrit le contexte universitaire tout en le constituant. Elle contribue ainsi à reproduire les tensions à l'université tout en les rendant observables. Les composantes des tensions universitaires tendent à s'autoproduire à travers un processus réflexif dans l'expérience des moniteurs.

Saeed Paivandi
sp@univ-paris8.fr
CIRCEFT-CRES,
université Paris 8-Vincennes-Saint-Denis

NOTES

- (1) Le décret du 23 avril 2009 relatif aux doctorants contractuels définit un nouveau cadre institutionnel de leurs activités d'enseignement sous forme de contrat : ils doivent effectuer « un service égal au plus au tiers du service annuel d'enseignement de référence des enseignants-chercheurs ». Ce décret décentralise le recrutement et la formation des doctorants contractuels (ex-allocataires moniteurs), qui mènent une activité d'enseignement et de recherche au niveau de chaque établissement.
- (2) Le questionnaire utilisé est composé de trois parties : les caractéristiques sociobiographiques (sexe, âge, nationalité, situation familiale, mode de résidence, activités professionnelles durant les études supérieures, niveau d'études et catégories professionnelles des parents) ; le parcours scolaire depuis l'école primaire (redoublement, scolarité dans le secteur public et/ou privé, langues vivantes étudiées, suivi de l'option latin ou grec, lieu géographique de l'établissement, série du bac et mention, parcours dans l'enseignement supérieur, discipline et établissement d'études à chaque niveau, diplômes obtenus et mentions, séjour éventuel dans un autre pays) ; les activités et les projets (motivations, rapports avec les autres enseignants, participation à la vie interne du département, contacts avec le tuteur, lecture d'ouvrages et de revues scientifiques, publications, participation aux colloques, déplacements à l'étranger, rapports avec les étudiants, difficultés les plus importantes et projets d'avenir). Dans cette dernière partie, on a proposé aux moniteurs trois questions ouvertes portant sur leurs relations avec les étudiants et leur appréciation générale de l'expérience de moniteur.
- (3) Les élèves et les anciens élèves des Écoles normales supérieures sont surnommés « normaliens ». L'École normale supérieure fondée en 1845 est devenue au fil du temps l'une des plus sélectives et prestigieuses grandes écoles en France. Il existe aujourd'hui trois ENS et leurs élèves sont recrutés en sciences et en lettres par concours, après au moins deux années d'études supérieures.
- (4) Nous indiquons, pour chaque citation, successivement la discipline de la thèse et l'université d'appartenance du moniteur cité.

BIBLIOGRAPHIE

- BAUTIER É & ROCHEX J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des « nouveaux lycéens » : démocratisation ou massification ?* Paris : Armand Colin.
- BERGER P. & LUCKMANN T. (1997). *La construction sociale de la réalité.* Paris : Armand Colin.
- BERTRAND D. (1991). *Le travail professoral démystifié.* Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- BESS J. (1982). *University organization. A matrix analysis of the academic professions.* New York : Human sciences Press.
- BIGGS J. (1987). *Student approaches to learning and studying.* Melbourne : Australian council for educational research.
- CHARLOT B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie.* Paris : Éd. Anthropos.
- CHARLOT B., BAUTIER É. & ROCHEX J.-Y. (1992). *École et savoirs en banlieue... et ailleurs.* Paris : Armand Colin.
- CLARK B. (1987). *The academic life, small worlds, different worlds.* Princeton : Carnegie foundation for the advancement of teaching.
- COULON A. & PAIVANDI S. (2008). *Les relations entre les étudiants, les enseignants et le personnel non-enseignant dans les établissements supérieurs en France.* Paris : Observatoire national de la vie étudiante.
- COULON A., ENNAFAA R. & PAIVANDI S. (2004). *Devenir enseignant du supérieur.* Paris : L'Harmattan.
- DANNY J. & ROMAINVILLE M. (1996). *Enseigner à l'Université. Un métier qui s'apprend ?* Bruxelles : De Boeck.

- DUBAR C. (1998). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- DUBET F. (1991). *Les lycéens*. Paris : Éd. du Seuil.
- DUBET F. (1994). « Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse ». *Revue française de sociologie*, vol. 35, n° 4, p. 511-532.
- ENTWISTLE N. & RAMSDEN P. (1983). *Understanding student learning*. Londres : Croom Helm.
- ERLICH V. (1998). *Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation*. Paris : Armand Colin.
- FAVE-BONNET M.-F. (1993). *Les enseignants-chercheurs physiciens*. Paris : INRP.
- FINKELSTEIN M. (1984). *The american academic profession: A synthesis of social scientific inquiry since World War II*. Columbus : Ohio State University Press.
- FOX D. (1983). « Personal theories of teaching ». *Studies in Higher Education*, vol. 8, n° 2, p. 151-163.
- GALLAND O. & OBERTI M. (1996). *Les étudiants*. Paris : La Découverte.
- KEMBER D. & McNAUGHT C. (2007). *Enhancing university teaching*. Londres et New York : Routledge.
- LIGHT G. & COX R. (2001). *Learning and teaching in higher education. The reflective professional*. Londres : Paul Chapman Publishing.
- MARTON F. & SÄLJÖ R. (1997). « Approche to learning ». In F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle, *The experience of learning: Implications for teaching and studying in higher education*. Edimbourg : Scottish Academic Press, p. 39-58.
- MARTUCCELLI D. (1995). *Décalages*. Paris : PUF.
- MUSSELIN C. (1990). « Structure formelle et capacité d'intégration dans les universités françaises et allemandes ». *Revue française de sociologie*, vol. 30, n° 3, p. 439-461.
- MUSSELIN C. (2008). *Les universitaires*. Paris : La Découverte.
- MUSSELIN C. & FRIEDBERG E. (1989). *En quête d'universités*. Paris : L'Harmattan.
- PARSONS T. & PLATT G. (1973). *The American university*. Cambridge : Harvard university Press.
- POTOCKI-MALICET D. (1997). « Les règles scolaires dans l'université : importance et rôle des règles et des pratiques locales ». *Sociétés contemporaines*, n° 28, p. 57-78.
- ROMAINVILLE M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris : L'Harmattan.
- SAINSAULIEU R. (1985). *L'identité au travail*. Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- SIMON T. (2006). « Accueil et orientation des nouveaux étudiants dans les universités ». Rapport au Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Disponible sur Internet à l'adresse : <<http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/064000846/0000.pdf>> (consulté le 19 octobre 2010).
- TRIGWELL K. & PROSSER M. (1996). « Changing approaches to teaching: A relational perspective ». *Studies in Higher Education*, vol. 21, n° 3, p. 275-284.
- VIRY L. (2006). *Le monde vécu des universitaires*. Rennes : PUR.