

ÉDITORIAL

Que *Recherche et Formation* consacre, ne serait-ce qu'en vertu de son nom, un numéro entier aux enseignants-chercheurs n'étonnera personne. Par contre que ce numéro porte sur leur formation, non à la recherche, mais à l'enseignement, voilà qui peut passer pour une gageure tant on sait que la pédagogie ou même la didactique sont étrangères aux préoccupations des universitaires.

À l'Université, la pédagogie est, le plus souvent, envisagée sous la forme de l'organisation des flux étudiants, des emplois du temps, des examens ou encore sous celle de l'élaboration d'une demande d'habilitation de diplômés ou de création de diplômés d'Université et il ne s'agit pas d'aspects mineurs... loin de là. Cependant les questions concernant le processus enseigner-apprendre, l'organisation des situations pédagogiques, les procédures de contrôle des connaissances, pour ne citer que quelques exemples, sont très largement ignorées.

La notion même de formation renvoie à celle de métier et les universitaires ne considèrent pas majoritairement l'exercice de leur profession comme celui d'un métier et encore moins comme celui du métier d'enseignant. Ils sont très attachés aux libertés académiques, gages de liberté d'esprit et de critique mais qui permettent aussi d'organiser temps et espace de travail à sa guise. Toutefois, les transformations actuelles de l'enseignement supérieur et tout spécialement pour les universités, la massification et la diversification des filières professionnalisées modifient quelque peu les termes du problème.

La recherche se complexifie et se spécialise de plus en plus dans des micro domaines du savoir pendant que la formation d'un grand nombre d'étudiants de premier et même de second cycle reste forcément plus généraliste et que les formations professionnalisées sont nécessairement pluridisciplinaires. Dans ces conditions les enseignants-chercheurs sont

de plus en plus souvent amenés à assurer des enseignements dans des secteurs qui, bien qu'appartenant à leur discipline, ne correspondent pas directement à leurs intérêts de recherche. Leur situation a tendance à se rapprocher de celle des autres enseignants : ils ne se consacrent plus seulement à la formation de jeunes chercheurs mais ils doivent faire apprendre les étudiants, les aider à apprendre et donc s'intéresser à leurs difficultés : ils entrent dans la pratique du métier d'enseignant et se pose alors la question de la formation à ce métier, nouveau à bien des égards.

La question ne s'est posée, en France, que récemment, il y a une dizaine d'années environ, à la différence du monde anglo-saxon et nord américain qui considère depuis plus longtemps la fonction enseignante comme une des tâches essentielles des professeurs d'Université et qui prévoit souvent formation à l'enseignement et évaluation des pratiques pédagogiques. Les associations et les organisations internationales jouent un rôle non négligeable dans la sensibilisation à ce problème et dans les échanges concernant les pratiques existantes.

Néanmoins, il n'existe toujours pas de consensus sur la nécessité d'une formation à l'enseignement pour les enseignants du supérieur et certains universitaires y sont tout à fait hostiles, préférant le recrutement pour les premiers cycles universitaires, d'enseignants à temps plein, d'un statut différent de celui des enseignants-chercheurs ou la création d'établissements non universitaires pour dispenser des formations post baccalauréat, notamment des formations professionnalisées. Toutefois, le débat s'est un peu déplacé, dans la mesure où majoritairement le corps universitaire reste attaché, semble-t-il, à l'unicité du métier mais dans la mesure aussi où la fonction d'enseignement est devenue manifestement plus importante, ne fut-ce qu'en raison de l'afflux d'étudiants. On discute donc, maintenant, peut-être plus sur les contenus et les modalités de cette formation que sur sa nécessité.

À cet égard, l'entretien que nous a accordé Pierre Léna est très intéressant et éclaire bien la problématique dans laquelle s'inscrit cette question. Professeur de physique, universitaire à la carrière classique, il s'est intéressé à la formation des enseignants-chercheurs à l'enseignement et il a piloté, dans les années 1983-1986, une commission dont les travaux ont inspiré en grande partie la création du monitorat. Dans cet entretien, Pierre Léna souligne l'importance de l'enseignement, fonction majeure de l'Université, et il estime indispensable pour l'exercer une connaissance de « l'entreprise Université ». Par contre, il demande : « Est-ce que la pédagogie s'apprend ? » et se dit « sceptique » ; il envisage plutôt

une « sensibilisation aux problèmes de la communication » et à la formule : « formation pédagogique » il préférerait une expression comme : « sensibilisation à la difficulté pédagogique ». Quant aux modalités, il reste fidèle à la tradition universitaire du « compagnonnage qui fait passer progressivement des bancs au tableau noir » et il pense que l'apprentissage du métier d'enseignant doit se faire sur le terrain, à l'intérieur d'une équipe où peuvent se confronter les expériences.

Devant une question aussi vaste et aussi controversée, à laquelle peu de chercheurs se sont intéressés, nous avons essayé de faire le point de l'existant et de situer, pour éclairer les problèmes posés, la formation pédagogique des enseignants du supérieur dans le contexte de la mutation de l'enseignement supérieur et de la professionnalisation du métier d'enseignant.

Marie Françoise Fave-Bonnet, à partir des résultats de l'enquête qu'elle a conduite, en 1990 et 1991, sur le métier d'enseignant-chercheur, auprès de plus de 1 000 enseignants de toutes disciplines, et à partir des résultats de l'enquête de Jean Michel Berthelot, nous introduit dans les réalités du métier et dans les opinions qu'en ont les intéressés eux-mêmes. Elle souligne les contradictions entre les obligations statutaires définies exclusivement en charge d'enseignement, les missions aussi nombreuses que générales et les critères de recrutement et de promotion qui portent principalement sur les activités de recherche. Les situations sont extrêmement diverses : discipline, statuts, sexe, âge, établissement d'exercice, mais, au delà de cette diversité, les enseignants-chercheurs (ou les universitaires ?) ressentent une dégradation de leurs conditions de travail qui va de pair avec la multiplication des tâches et notamment des tâches administratives. Cependant, les enseignants-chercheurs ne se sentent concernés ni par la formation ni par la réflexion pédagogique ; Marie Françoise Fave-Bonnet avance plusieurs hypothèses pour comprendre ce fait : outre la prépondérance accordée à la recherche par plus de la moitié de son échantillon, elle pense que l'expérience acquise – la plupart ont quinze ou vingt ans de carrière –, l'absence de « difficultés pédagogiques » face à un public « otage » et peut-être le souci de préserver, au nom de la liberté pédagogique, l'idée que les professeurs « savent » et que l'enseignement est efficace, sont des éléments qui peuvent permettre de comprendre cette indifférence.

Pourtant, les résultats de la recherche de Marguerite Altet sur le cours magistral universitaire montrent qu'une formation pédagogique ne serait peut-être pas absolument inutile ; en effet, le cours magistral peut se caractériser comme : un « discours qui dit », une « intervention

scientifique spécialisée que l'enseignant fait ... en dotant (son public) d'une double compétence scientifique et cognitive ». Et le sondage fait auprès de presque 300 étudiants de licence, montre que plus de la moitié éprouve des difficultés à suivre le cours. La nécessité d'une réflexion sur les pratiques ne fait aucun doute ; Marguerite Altet évoque un dispositif de formation continue qu'elle a proposé à des enseignants-chercheurs volontaires : un atelier pédagogique d'analyse des pratiques pédagogiques qui permet aux participants de s'approprier des outils d'analyse qu'ils peuvent ensuite utiliser pour l'analyse de leurs propres cours.

La création du monitorat d'initiation à l'enseignement supérieur, en 1989, veut répondre à des besoins de recrutement accrus par l'augmentation du nombre d'étudiants et par les prévisions de départs massifs à la retraite des enseignants du supérieur recrutés dans les années 70. Renée Simonet nous explique comment fonctionne ce monitorat et quelle formation professionnelle reçoivent les moniteurs. L'initiation au métier se fait d'abord par la pratique, puisque les moniteurs doivent assurer 1/3 de service d'enseignement dans l'Université où ils sont affectés, sous la direction d'un tuteur qui ne peut pas être leur directeur de thèse ; mais, l'initiation se fait aussi par une « formation professionnelle », organisée par les CIES (Centre d'initiation à l'Enseignement supérieur) et dont la durée est au minimum de 10 jours par an (le monitorat dure 3 ans). Renée Simonet nous conduit à travers les 14 CIES et nous montre les différences qui existent entre les politiques de formation : stages par disciplines ou pluridisciplinaires, conférences ou ateliers, contenus très variés qui associent didactique des disciplines entendue de façon très diverse, connaissance des groupes, techniques d'expression, problèmes d'évaluation, méthodes, outils et techniques de formation... Mais toujours, il s'agit d'une initiation au milieu universitaire, et Renée Simonet souligne combien le choix de ce terme est significatif : on considère que « le métier d'enseignant-chercheur implique, à l'instar des pratiques du compagnonnage, que l'« apprenti » soit introduit par un « maître » dans la confrérie ».

Bernard Dumont, en envisageant les relations entre les nouvelles technologies et la formation des enseignants du supérieur, pose le problème sous un autre angle. Les difficultés que les Universités rencontrent du fait de l'augmentation du nombre d'étudiants, de leur hétérogénéité, peuvent trouver des éléments de solution avec le développement de formules de pédagogie différenciée, de soutien... que rendent plus faciles à mettre en œuvre les nouvelles technologies de formation. Or, actuellement, comme il résulte d'une étude effectuée par l'auteur, en 1992, les enseignants-chercheurs n'utilisent que très peu ces nouvelles techniques

et ne sont pas formés à le faire. Si l'on observe par exemple les moniteurs de Paris 6 et 7, on constate qu'ils peuvent suivre des cours sur les applications éducatives des nouvelles technologies mais qu'il s'agit plutôt d'une sensibilisation que d'une véritable formation ; de même, la quasi inexistence des thèses et des recherches en didactique de l'enseignement supérieur et tout particulièrement des recherches portant sur les nouvelles technologies, ne rend pas facile le développement d'une formation des enseignants-chercheurs dans ces domaines. Et Bernard Dumont cite, à titre de contre-exemple, le cas de l'École Polytechnique de Montréal qui a rendu obligatoire pour les nouveaux enseignants, une formation pédagogique d'environ 100 heures réparties sur la première année d'exercice.

C'est précisément le propos de Jean Demal que de nous donner des exemples extérieurs. Il situe la récente évolution en France avec la création des CIES, dans un contexte international ; il évoque les initiatives australiennes qui remontent aux lendemains de la seconde guerre et qui ont essaimé dans l'ensemble du continent nord-américain et du monde anglo-saxon, et les problèmes spécifiques des pays en voie de développement. L'exemple, décrit en détail, de l'Université de Louvain est particulièrement intéressant car il montre comment, dans cette ancienne et prestigieuse université, après les événements de 1968, une lente transformation s'est opérée dans le sens d'une revalorisation de la mission d'enseignement. Des actions de sensibilisation et de formation pédagogique étaient engagées tandis que se développait un système d'évaluation des enseignements par les étudiants. En même temps le statut du « personnel académique » évoluait, avec la création d'un dossier d'appréciation pédagogique qui sert maintenant de base pour l'attribution ou le renouvellement des « charges d'enseignement ». Cet exemple montre bien que la prise en compte de la pédagogie par les universitaires passe par une reconnaissance institutionnelle de son importance.

Enfin Brigitte Berendt complète notre information sur les actions de formation pédagogique pour les enseignants du Supérieur, telles qu'elles existent en Allemagne et dans le cadre de la coopération internationale.

Nous avons l'espoir que cette tentative pour faire le point de cette question et ouvrir des pistes de réflexion contribuera à susciter des vocations de chercheur dans ce domaine.

Annie BIREAUD
Rédacteur en chef invité
Professeur à l'Université de Paris XIII