

**MONITORAT ET C.I.E.S. :
UNE REPONSE AU METIER
D'ENSEIGNANT-CHERCHEUR**

**COLLOQUE DES CENTRES D'INITIATION
A L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR**

CIES de TOULOUSE 16 - 17 JUIN 1999

SOMMAIRE

Présentation : Jacques CAMUS et Serge ATTALI p 4

Ouverture : Anne GIAMI p 6

CONFERENCES

Marc ROMAINVILLE Enseigner à l'Université : un métier qui s'apprend ? p 8

Claude GAUBERT Le devenir des moniteurs. p 12

Maurice PORCHET La politique de formation des C.I.E.S. p 30

Alain COULON L'affiliation des étudiants de 1^e année à l'Université. p 31

ATELIERS THEMATIQUES

Formation p 35

Maurice PORCHET et Sylvie FLEURANT

Suggestions pour une formation transdisciplinaire (M. PASDELOUP) p 38

Tutorat et suivi pédagogique. p 39

Pierre MARCHAND et Françoise DENDIEN

Le fonctionnement des C.I.E.S. p 46

Jacques CAMUS et Vanina PIERI

Le monitorat et le renouvellement du corps des enseignants du supérieur. p 48

Claude GAUBERT et René-Louis INGLEBERT

ATELIERS CATEGORIELS

Directeurs : Constitution de l'Assemblée des Directeurs de C.I.E.S. p 49

Vincent-Paul KAFTANDJIAN

Assistants : Elaboration de propositions d'amélioration du système. p 52

Dalila SIBLOT et Bernadette SANTONI

Moniteurs : Confrontation d'expériences et de situations. p 53

Jean-Luc ROSSIGNOL et Camille GALLIARD

Tuteurs, formateurs, correspondants.

Jean-Michel QUENARDEL p 56

REMERCIEMENTS

Ce colloque a été organisé avec l'aide financière du Ministère de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie, et de la Conférence des Présidents des Universités de Toulouse.

Textes réunis par Albert HAMM, Directeur du CIES Alsace

Maquette : CIES Alsace

Impression : CIES Toulouse

PRESENTATION

Jacques CAMUS, Directeur du CIES Grand Ouest.

Les Centres d'Initiation à l'Enseignement Supérieur (CIES) ont été créés en 1989, c'est à dire il y a dix ans. A cette occasion, il a paru utile à l'assemblée des directeurs de CIES d'organiser un colloque afin de faire un bilan de l'action menée durant cette période.

Un premier bilan a déjà eu lieu en 1995 à Mulhouse lors du premier colloque CIES. Ce second colloque permettra par ailleurs d'apporter quelques éléments de réponse aux remarques et interrogations contenues dans le récent rapport de l'Inspection Générale de l'Administration de l'Education Nationale (IGAEN) qui a suivi l'expertise des CIES menée au printemps 1998. Pour mémoire, rappelons que les CIES avaient déjà été expertisés par l'Inspection Générale en 1994.

Outre des exposés spécifiques de Marc ROMAINVILLE - "Enseigner à l'université : un métier qui s'apprend ?" - et d'Alain COULON - "L'affiliation des étudiants de 1^e année à l'université" - le programme de ces deux journées a été centré sur quelques points essentiels du dispositif des CIES : l'insertion professionnelle des moniteurs, notamment au niveau de l'enseignement supérieur, à partir d'un exposé de Claude GAUBERT, et la formation dans les différents CIES, à travers un exposé de Maurice PORCHET.

Par ailleurs, quelques ateliers thématiques ont été organisés pour traiter de certains points techniques destinés à contribuer à donner une nouvelle dynamique au monitorat et aux CIES.

Nous espérons que cette rencontre permettra aux participants, au niveau institutionnel comme au niveau des moniteurs eux-mêmes, de mettre en valeur les atouts de ce dispositif et de contribuer à son développement.

Enfin, nous tenons à remercier la Direction de la Recherche, la Conférence des Présidents d'Universités, le Rectorat et les Universités de Toulouse pour leur soutien à cette manifestation et, bien entendu, Serge ATTALI, Bernadette SANTONI et Agnès CARADONNA pour l'organisation de ce colloque.

J.C.

Serge ATTALI, Directeur du CIES Toulouse

La proposition d'organiser ce colloque a fait suite à notre souhait et à notre volonté de marquer les dix ans passés des CIES et de réagir à la suite du rapport de l'IGAEN pour donner un nouvel élan au système. Je tiens tout d'abord à remercier mes collègues Directeurs de m'avoir donné l'occasion et le plaisir d'organiser ce colloque à Toulouse, où nous sommes très heureux de vous accueillir aujourd'hui.

Je remercie pour leur présence ici Mme. Anne GIAMI et M. Yves FAU, représentant la Direction de la Recherche, et M. Jean-Paul DE GAUDEMAR, Recteur de l'Académie de Toulouse

qui, après avoir ouvert le colloque tenu il y a 4 ans à Mulhouse, a tenu à être présent à ce nouveau rendez-vous, ainsi que MM. les Présidents des Universités de Toulouse représentés par M. le Président Raymond BASTIDE, de l'Université Paul Sabatier, qui s'exprimera au nom de la Conférence des Présidents d'Universités.

Je nous souhaite de fructueuses réflexions et espère que ce colloque se déroulera dans les meilleures conditions.

S.A.

OUVERTURE

Anne GIAMI, Sous Directeur de la Recherche Universitaire et des Etudes Doctorales.

Ce colloque organisé à l'initiative des directeurs de CIES a été conçu à l'origine pour marquer le 10ème anniversaire des CIES, créés en 1989 afin de constituer un vivier pour le recrutement des futurs enseignants du supérieur et contribuer à leur formation. Il se situe au lendemain du rapport de l'IGAEN sur leur fonctionnement, qui a conduit le ministre à se prononcer pour la rénovation du dispositif, et les directeurs de CIES à se mobiliser pour le valoriser. Il fournit ainsi l'occasion de dresser un bilan et de tracer des perspectives.

Le bilan.

Le rapport demandé par le ministre à l'IGAEN a mis en valeur les forces et les faiblesses des CIES et du monitorat.

Plusieurs points positifs ont été soulignés :

La très grande majorité des allocataires ont exprimé leur satisfaction sur le principe du monitorat :

- il constitue une première approche du milieu auquel ils aspirent ;
- il établit un cadre interdisciplinaire d'échange et de réflexion sur ce métier ;
- il assure un complément de revenu régulier.

Près de 15000 moniteurs ont ainsi été formés depuis 1989, soit un peu plus de 40% de l'ensemble des allocataires.

Les CIES ont contribué à la reconstitution du vivier pour le recrutement des futurs enseignants du supérieur, puisque 50% des moniteurs deviennent maîtres de conférences et, en 1998, près de 40% des MCF recrutés sont d'anciens moniteurs.

Les CIES ont organisé des formations de qualité qui ont contribué à une bonne insertion des moniteurs dans le corps des MCF.

Le mixage entre moniteurs de différents établissements et disciplines constitue une grande richesse des CIES.

Parmi les points faibles, il faut relever :

L'insuffisance du pilotage national, ce qui a contribué à dégrader l'image des CIES ces dernières années, particulièrement en matière de politique de gestion des ressources humaines, difficile à mettre en oeuvre en l'absence d'informations synthétiques, déclinées par champs disciplinaires, concernant les perspectives de recrutement dans l'enseignement supérieur et la recherche.

L'insuffisance du suivi du devenir des moniteurs, réalisé de façon très inégale par les CIES.

Le tutorat : le rapport IGAEN oppose la solidité du couple de base (doctorant - directeur de thèse) et le caractère souvent artificiel de la relation tuteur - moniteur.

La faible visibilité des CIES et de leurs directeurs par rapport aux universités, liée à la faiblesse des moyens propres des CIES, où beaucoup repose sur l'assistante du directeur, ainsi qu'à la taille trop importante de certains CIES.

Les perspectives.

Trois outils de pilotage contribueront à l'évolution des CIES :

- les propositions de rénovation du dispositif demandées par le ministre à une commission nationale de suivi des CIES et du monitorat ; elles seront présentées avant la fin 1999.

- les travaux conjoints des directions du ministère (DR, DES, DPE, DPD) pour déterminer l'évolution souhaitable de la population scientifique à 10 ans. Jusqu'à présent, la croissance des enseignants chercheurs a été tirée par la demande des étudiants et, de ce fait, l'aspect recherche a pu être négligé. L'évolution démographique dans les 5 ans fournit l'opportunité de redéfinir la physionomie de la population des enseignants chercheurs.

- le travail de la DPE sur le recrutement des enseignants, enrichi chaque année par l'introduction de données nouvelles : par exemple, la part des moniteurs dans le recrutement des MCF.

La réaffirmation du rôle des CIES passera par :

- le renforcement de la légitimité de leur action et l'amélioration de leur rayonnement ;
- la consolidation de leurs moyens propres : étude de leur redécoupage, amélioration de la situation des assistantes, fonctionnement.

Les CIES doivent être en situation de travailler davantage avec les recteurs, les universités et les IUFM. Ils pourraient devenir le lieu de formation continue des maîtres de conférences ; par ailleurs, leur activité devra être coordonnée avec celle des écoles doctorales renouvelées.

Plusieurs de ces thèmes sont inscrits à l'ordre du jour du colloque, qui devrait ainsi apporter une contribution précieuse à la rénovation des CIES.

A.G.

CONFERENCES

ENSEIGNER A L'UNIVERSITE : UN METIER QUI S'APPREND ?

Marc ROMAINVILLE, Professeur à l'Université de Namur.

Il paraît a priori assez raisonnable de proposer à des enseignants-chercheurs des occasions de se préparer à leur métier de formateur. Et pourtant, il n'est pas rare que cette idée soit encore considérée comme une hérésie.

1. La formation pédagogique des professeurs d'universités : une hérésie ?

Comment expliquer qu'une telle proposition, banale aux autres niveaux d'enseignement, soit perçue, à l'université, comme déraisonnable ? Sans doute, une des explications est à chercher du côté de la dévalorisation de la mission d'enseignement dont nous reparlerons en conclusion.

Il subsiste aussi dans le monde académique une opinion diffuse selon laquelle la fonction d'enseignement, même si elle est digne d'intérêt, ne requiert cependant pas trop de préparation. Ce qui est en jeu ici, c'est le crédit, la valeur et donc l'énergie et le temps accordés aux actes professionnels liés au métier d'enseignant universitaire. En effet, si enseigner c'est "dire en réduction ce que l'on sait", on ne voit pas pourquoi il faudrait se préoccuper de réfléchir beaucoup sur sa pratique pédagogique. Ne suffit-il pas de maîtriser sa discipline, donc en définitive d'être reconnu comme chercheur ? Le reste viendra naturellement. Dans ce modèle de la transmission, la maîtrise du contenu assure, à elle seule, la qualité de l'intervention pédagogique. Et comme l'enseignant-chercheur participe directement au développement du savoir, la formation pédagogique peut se réduire au minimum.

Enfin, la formation pédagogique heurte aussi une idée dominante à l'université selon laquelle *"l'intellectuel est une personnalité libre, unique, qui possède son propre style, qui n'est pas interchangeable et qui ne peut donc se plier à des formes communes d'apprentissage du métier d'enseignant"*. (Lahire, 1997, p. 88). La notion de liberté académique, héritière du modèle de von Humboldt, est encore vivace. L'université est le temple du savoir libre et gratuit et personne ne peut prétendre s'immiscer dans la manière dont ses prêtres disent la messe.

2. Principes de base d'une formation pédagogique.

Il s'agit donc de concevoir une formation pédagogique dans le cadre de ces contraintes fortes. Sur la base d'analyses des essais actuels de formation pédagogique (Donnay & Romainville, 1996), quelques suggestions peuvent être émises quant aux conditions d'implantation de telles pratiques.

D'abord et surtout, la formation proposée doit être adaptée au professionnel multitâche qu'est devenu l'enseignant-chercheur. Pressé par une concurrence internationale en recherche de plus en

plus forte et accablé de lourdes tâches de service interne et externe, l'enseignant n'a pas des centaines d'heures à consacrer à sa formation pédagogique. Au-delà d'une formation initiale institutionnalisée qu'il est encore possible d'imposer aux futurs enseignants, comme le montre l'expérience positive des Centres d'Initiation à l'Enseignement Supérieur qui nous réunit aujourd'hui, il faut s'orienter vers des formations courtes, sur mesure, construites à partir des situations de travail des enseignants.

Pour être crédibles, ces formations doivent être compatibles avec les modes habituels de développement professionnel de l'enseignant-chercheur. Pour la recherche et pour les tâches de service, il se forme sur le tas, en étant plongé dans une équipe de recherche et en discutant collectivement des problèmes au fur et à mesure qu'ils se présentent. La formation pédagogique doit donc aussi éviter le formalisme des cours magistraux et s'orienter davantage vers des modes d'apprentissage coopératif, à partir de la résolution des problèmes authentiques rencontrés par les enseignants dans leurs enseignements. De ce point de vue, il ne faut pas négliger les occasions de formation informelle, comme les *réunions d'enseignement* qui permettent une initiation sur le tas des plus jeunes et une sorte de formation permanente pour les plus expérimentés. (Areser, 1997).

La crédibilité est aussi augmentée si la formation intègre des processus de recherche, toujours valorisés dans le monde académique, c'est-à-dire si les enseignants sont impliqués dans la conduite de recherche-action sur leurs propres pratiques. Outre que cette formule leur donne la possibilité de valoriser leur investissement pédagogique selon les voies universitaires habituelles de constitution de savoirs et de publication, elle correspond à une véritable approche universitaire des problèmes et, par là, rend la formation pédagogique davantage susceptible d'être reconnue par le monde universitaire.

Une des modalités de formation possibles consiste à susciter un questionnement sur les pratiques pédagogiques à partir de leurs effets chez les étudiants. Car, c'est en définitive la qualité des apprentissages réalisés par les étudiants qui constitue le meilleur critère de qualité des méthodes pédagogiques mises en œuvre. La démarche prend donc appui sur des analyses du type d'apprentissage observé chez les étudiants selon des grilles de lecture, comme celle des approches d'apprentissage ou encore des positions épistémologiques (Frenay et al., 1998). Ces données sont ensuite mises en relation avec les pratiques de formation qui ont cours à l'université. Sans que l'on ne cherche bien sûr à établir des relations déterministes simplistes, il est néanmoins possible de s'interroger sur les éléments des pratiques enseignantes susceptibles d'être tenues pour responsables des difficultés d'apprentissage dont les enseignants-chercheurs se plaignent unanimement.

Ainsi, ils regrettent souvent que les étudiants développent une *approche en surface* des matières. Leur but semble se résumer à l'obtention d'une qualification, la seule aspiration est d'être admis. La peur de l'échec est source de motivation. Le travail universitaire se limite alors à ce qui est juste nécessaire. Les méthodes sont centrées sur la reproduction : mémorisation segmentée, mot à mot, "par cœur", sans dissocier l'exemple de la règle, la structure du contenu. Pourtant, l'approche que développe l'étudiant n'est pas de son seul ressort. Elle s'explique, bien sûr, par ses habitudes personnelles d'apprenant - sans doute liées à ses expériences scolaires antérieures - mais aussi par le type d'enseignement auquel il est confronté. Ainsi la première année universitaire, qui *de facto* est souvent une année de sélection, n'encourage-t-elle pas la peur de l'échec et l'attitude servile de reproduction qui l'accompagne ? La surcharge des programmes et les méthodes d'évaluation des grands groupes qui consistent souvent en des mesures rapides, peu fréquentes et privilégiant la restitution, ne renforcent-elles pas la prédilection de certains étudiants pour l'apprentissage par cœur ? On commence d'ailleurs par disposer d'études fines sur l'effet des méthodes d'enseignement sur l'approche de l'étudiant. Ainsi, des étudiants impliqués dans un apprentissage actif et coopératif déclarent s'engager davantage dans une approche en profondeur, que leurs pairs qui, pour la même matière, ont bénéficié d'un enseignement classique magistral (Hambleton et al. 1998).

3. La formation pédagogique des professeurs restera la quadrature du cercle tant que la

mission d'enseignement ne sera pas revalorisée.

La revalorisation de la mission d'enseignement à l'université reste pourtant un vœu pieux. Des mesures institutionnelles commencent cependant à être prises, çà et là, dans ce sens. Citons-en quatre.

- La prise en compte des résultats de l'évaluation de l'enseignement (par les étudiants et par les pairs) dans la gestion des carrières, en particulier lors des engagements et des promotions. La constitution d'un *dossier pédagogique* peut ici se révéler une démarche utile. L'enseignant y consigne tous les éléments qu'il estime susceptibles de démontrer son investissement dans ses enseignements : évaluation par ses étudiants, recours à des experts extérieurs pour réviser ses polycopiés, développement de projets pédagogiques (films didactiques, produits multimédia, publications pédagogiques, ...).

- La création de systèmes de reconnaissance institutionnelle de la qualité de l'enseignement. Sans nécessairement aller jusqu'à accorder chaque année une sorte d'oscar de l'enseignement comme le fait une université australienne, on pourrait imaginer des dispositifs qui valorisent l'excellence dans l'enseignement. Ainsi, il serait utile d'octroyer une année sabbatique pour les enseignants qui se sont investis dans des charges d'enseignement lourdes et qui souhaitent se ressourcer en recherche. L'investissement pédagogique ne doit pas être pénalisant.

- La création de fonds de développement pédagogique attribués aux enseignants innovants pour des projets originaux d'amélioration de leur pédagogie et la diffusion large des nouvelles pratiques qui en sont issues.

- Une définition plus souple de la carrière, toujours mixte, mais dans des proportions et des temporalités non fixées à l'avance, négociées par chaque enseignant pour une durée déterminée. Pour ce faire, il serait plus aisé de concevoir que la mixité des missions (enseignement et recherche) se réalise davantage au niveau de la structure (le département, l'UFR, ...) plutôt qu'au niveau de chacun des individus qui la composent. Une gestion souple implique aussi une rotation régulière entre des charges pédagogiques de plus en plus diversifiées : enseigner au second cycle après quelques années de cours en premier cycle ; enseigner en séminaire après des enseignements en grands groupes,

Ces quatre pistes de revalorisation de la mission d'enseignement présupposent chacune la possibilité de mesurer la qualité des formations universitaires. La revalorisation passe par l'évaluation. Or, cette dernière n'est guère aisée. La détermination des critères d'un enseignement universitaire de qualité est sans conteste un des nœuds du problème.

4. Références.

ARESER (1997). *Quelques diagnostics et remèdes urgents pour une université en péril*. Paris : Le Seuil.

Donnay J & Romainville M. (1996). *Enseigner à l'université : un métier qui s'apprend ?* Bruxelles : De Boeck.

Frenay M., Noël B., Parmentier P. & Romainville M. (1998) ; *L'étudiant-apprenant*. Bruxelles : De Boeck.

Hambleton I., Foster W. & Richardson J. (1998) : Improving student learning using the personalised system of instruction, *Higher Education* 35 (2), 197-203.

Lahire B. (1997). *Les manières d'étudier*. Paris : la documentation française.

Etude sur l'insertion professionnelle des moniteurs sortis des CIES de 1990 à 1998

Claude GAUBERT – Directeur du CIES de l'Académie de Grenoble

Résumé

Cette étude a été entreprise par les différents CIES dans le courant de l'année 1999. Son premier objectif était de déterminer le devenir des moniteurs issus des Centres de 1990 à 1998 et en particulier la proportion d'entre eux devenant Maître de Conférences (MCF) et dans quelles conditions. **La situation de près de 5800 moniteurs dans 9 CIES a pu être déterminée, soit environ 54% des moniteurs sortis des CIES de 1990 à 1998.** Un autre objectif visé était l'appréciation de la dynamique du système du monitorat qui a pu l'être en s'appuyant plus particulièrement sur les données du CIES de l'Académie de Grenoble.

Les résultats obtenus permettent de déterminer de manière fiable quelques grandes caractéristiques du devenir des moniteurs que l'on peut résumer dans quelques chiffres : **10% environ des moniteurs ne soutiennent pas leur doctorat, 20% de ceux l'ayant soutenu ne se présentent pas sur un poste de MCF. Sur les 72% environ de moniteurs docteurs candidats sur des postes de MCF, 70% obtiennent un poste, ce qui in fine correspond donc à un moniteur sur deux en moyenne devenant MCF. L'obtention d'un poste de MCF a lieu en moyenne entre cinq et six ans après le début du monitorat.** Par grands secteurs disciplinaires l'étude met en évidence un taux d'accès aux postes de MCF plus faible dans deux secteurs : sciences de la vie et sciences de la terre et de l'univers et plus important dans les sciences humaines et sociales et en mathématiques et informatique. L'étude permet enfin d'apporter quelques éléments quant à l'adéquation possible par secteur disciplinaire entre les flux de moniteurs formés et les postes à pourvoir à échéance de cinq à six ans tels qu'ils ressortent des départs prévisibles en retraite.

I - INTRODUCTION : OBJECTIFS ET METHODOLOGIE DE L'ETUDE

I.1 - Objectifs

L'étude entreprise poursuivait trois objectifs développés dans les trois parties ci dessous :

1 – **Déterminer la dynamique du système du monitorat**, c'est à dire les paramètres les plus importants conditionnant cette dynamique, les constantes de temps du système dont le temps moyen entre le début du monitorat et l'intégration comme MCF avec comme objectif final une appréciation fiable du nombre de postes de MCF susceptibles d'être pourvus l'année N+n après le recrutement d'un certain nombre de moniteurs l'année N. Pour cela le suivi année après année des moniteurs devenus docteurs est nécessaire. Des données de ce type existent au CIES Grenoble et l'étude de la deuxième partie s'appuiera sur ces données croisées avec des données nationales issues du " Rapport 1999 sur les études doctorales " de la Direction de la Recherche du MENRT.

2 – **Déterminer de la manière la plus exhaustive possible la situation actuelle des moniteurs sortis des différents CIES de 1990 à 1998.** Les CIES ont été créés en 1989, les premiers moniteurs sont sortis en 1990 et, de 1990 à 1998, le nombre de moniteurs formés est de 10800 environ. 9 CIES sur 14 ont pu fournir dans le courant du premier semestre 1999 des données, suivant la même méthodologie, sur la situation professionnelle des moniteurs issus de leur Centre. Leur analyse fera l'objet de la troisième partie. Des données sont disponibles dans 3 autres Centres mais vu leur mode

d'obtention différent, elles ne peuvent être agrégées à celles des autres centres. Néanmoins les conclusions qui ont pu en être tirées vont dans le même sens que celles de cette étude.

3 – **Apporter quelques éléments en matière de gestion prévisionnelle du recrutement sur les postes de MCF.** Les recrutements des années à venir seront dominés par les départs à la retraite et la répartition des postes entre grands secteurs disciplinaires de ces départs est connue. Il est donc intéressant, au vu des résultats issus des deux premières parties de l'étude de comparer les flux prévisionnels de moniteurs par secteur disciplinaire avec la répartition des postes à pourvoir compte tenu des constantes de temps du système. Ce sera l'objet de la quatrième partie de cette étude.

I.2 - Méthodologie

On a donc cherché à déterminer la situation professionnelle des moniteurs sortis des différents CIES. Par moniteur sorti d'un CIES et dont la situation professionnelle est étudiée on entend un moniteur satisfaisant normalement aux deux conditions suivantes :

- ne pas avoir démissionné du monitorat avant la fin normale de celui ci (deux ou trois ans de formation suivant que le moniteur a été recruté en deuxième ou première année de thèse, sauf si la thèse a été soutenue avant),
- ne pas avoir abandonné définitivement son doctorat : ces situations, quoique rares, ne sont pas négligeables comme nous le verrons par la suite.

Les moniteurs ne satisfaisant pas ces deux conditions devraient normalement être sortis de l'étude et classés comme abandons. Ceci dit les données concernant les soutenances de thèse ne sont pas disponibles dans tous les CIES. L'estimation du taux d'abandon ne sera donc faite qu'à partir des données du CIES Grenoble.

La première partie de l'étude qui s'appuie sur les données du CIES Grenoble portera donc sur des moniteurs ayant effectivement soutenu leur doctorat.

La deuxième partie de l'étude qui s'appuie sur les données de 9 CIES porte sur les moniteurs sortis, dont certains n'ont pas soutenu leur doctorat et auraient du être répertoriés en abandons.

Les situations professionnelles ont été ventilées en deux grands ensembles :

A - Les emplois considérés comme stables

Ils correspondent à des emplois publics ou privés en CDI. Ceux ci ont été ventilés comme suit :

- **A1 : Maître de Conférences ou situations équivalentes (MCF)** (postes d'enseignants sur des contrats de type CDI ou de longue durée dans l'enseignement supérieur public ou privé en France ou à l'étranger).
- **A2 : Professeurs agrégés dans le supérieur (PRAG)** ou situations équivalentes (enseignants à plein temps dans le supérieur public ou privé (hors classes préparatoires) dont quelques rares certifiés).
- **A3 : Organismes de recherche (REC)** : chercheurs ou ingénieurs sous contrats à durée indéterminée (ou de longue durée) dans des organismes de recherche du secteur public en France ou à l'étranger (CNRS, CEA, INSERM,.....et postes d'ingénieurs dans les universités).
- **A4 : Enseignants dans le secondaire (ZAIRE)** (ou très rarement primaire) : postes d'enseignants (PRAG, certifiés ou autres) dont les postes dans les classes préparatoires aux grandes écoles.
- **A5 : Entreprises (ENT)** : tous les postes dans le secteur industriel et commercial privé ou public sous contrat de type CDI ou CDD. L'extension à des contrats de type CDD peut être discutable. Elle concerne néanmoins relativement peu de situations qui débouchent le plus souvent sur des contrats en CDI toujours dans le milieu industriel ou commercial.
- **A6 : Administrations (ADM)** : Autres postes dans le secteur public (hôpitaux, collectivités territoriales,...).

Les données de la plupart des CIES résultent d'un suivi des moniteurs sortis renouvelé chaque année. Généralement , une fois qu'un moniteur est dans l'une des situations ci dessus, il est considéré comme stabilisé et n'est plus questionné dans les enquêtes ultérieures. Or certaines de ces situations

sont susceptibles d'évolution entre les catégories ci dessus et (plus rarement vu le type d'emploi occupé) parfois avec un retour vers des situations instables. C'est ainsi que des moniteurs ayant obtenu des postes de PRAG (surtout dans le supérieur) obtiennent ensuite des postes de MCF et que quelques transferts se font aussi entre des postes en entreprises et des postes d'enseignants. Sans disposer de données chiffrées sur ce point, on peut néanmoins affirmer que **le taux d'accès in fine à des postes de MCF est légèrement supérieur à celui qui ressort de l'étude** au détriment surtout des postes de PRAG.

B – Les situations considérées comme instables

Il s'agit de situations considérées comme transitoires et de courte durée (un à deux ans) réparties entre :

- **B1 : Les attachés temporaires d'enseignement et de recherche (ATER).**
- **B2 : Les situations de type post-doctoral (PDOC)** en France ou à l'étranger, soit tout contrat à durée déterminée de courte durée correspondant à une activité de recherche (y compris les situations de type vacataire). Par contre les quelques contrats à durée déterminée de longue durée (par ex. certains organismes de recherche internationaux) sont comptabilisés en A3.
- **B3 : Les positions de service national (SN).**
- **B4 : Les personnes en recherche d'emploi effective (CHOM)**, c'est à dire sans emploi, disponibles pour un emploi et en recherche effective. Des moniteurs sortis du monitorat mais en fin de thèse sont normalement comptabilisés en B5.
- **B5 : Divers (DIV) :** toutes les autres situations, dont les situations d'inactivité pour différentes raisons et les moniteurs sortis en fin de thèse sans ressources permettant de les cataloguer par exemple en B1 ou B2.

La ventilation ci dessus entre les différentes situations est similaire à celle retenue par la Direction de la Recherche du MENRT dans son " Rapport annuel sur les études doctorales " et des recoupements entre les deux types d'études sont donc possibles et peuvent être instructifs.

Année de sortie du monitorat ou de soutenance de la thèse ?

Dans la mesure où l'on considère que le monitorat doit être accompagné d'une formation complète d'au moins deux ans et d'une soutenance de thèse, l'étude de suivi des moniteurs ne devrait porter que sur ceux ayant soutenu leur doctorat. Ce n'est pas toujours le cas dans les données analysées ci dessous, tous les CIES n'ayant pas systématiquement reportés en abandons les moniteurs sortants ayant finalement abandonné leur doctorat. Cela revient à minimiser partiellement les pourcentages de postes de MCF et dans les organismes de recherche pour lesquels le doctorat est obligatoire (MCF, CNRS,...) ou quasiment un pré-requis.

Si les données concernant les soutenances des doctorats des moniteurs étaient disponibles l'étude sur le devenir devrait porter sur les promotions d'année de soutenance du doctorat, plutôt que sur les promotions de sortie du monitorat. Ce choix sera fait à partir des données du CIES Grenoble dans la première partie de l'étude. Hormis le fait que les situations d'abandons de thèse seraient alors sorties de l'étude, on pourrait mieux apprécier la dynamique d'insertion à l'issue du doctorat qui est différente (et globalement plus rapide) que la dynamique d'insertion à l'issue du monitorat. En effet la majorité des moniteurs soutient sa thèse dans les mois qui suivent la sortie du monitorat et pour certains secteurs disciplinaires (sciences humaines entre autres) le temps entre la sortie du monitorat et la soutenance de la thèse peut être plus important.

II – LA DYNAMIQUE TEMPORELLE DU MONITORAT

Cette première partie de l'étude a comme objectif de cerner les grands paramètres influant sur la dynamique du monitorat et permettant in fine d'évaluer le rendement du système en terme de nombre de MCF potentiels issus du monitorat n années après leur recrutement comme moniteur.

II.1 – Situation des moniteurs à la sortie du monitorat

Les données fournies chaque année par les différents CIES au MENRT permettent d'apprécier la situation professionnelle des moniteurs sortants dans les premiers mois qui vont suivre leur sortie du monitorat. Le tableau ci dessous résume pour les 14 CIES en % de la population observée (1471 moniteurs sortants) la situation de la promotion sortante 1998 suivant les différentes situations définies ci dessus :

MCF	PRAG	2AIRE	REC	ENT	ATER	PDOC	SN	Autres
4	2	4	1	3	52	11	2	21
Situations stables : 14%					instables : 63%		diverses : 23%	

Tableau 1 : Situation (en % de la population) des moniteurs sortis en 98

Dès leur sortie du monitorat, 14% des moniteurs occupent des fonctions stables soit sous forme d'un poste d'enseignant dans le supérieur (MCF ou PRAG) ou dans le secondaire, soit dans un organisme de recherche ou une entreprise. **10% des sortants ont donc déjà fait un autre choix professionnel que celui de MCF** (à la remarque près déjà faite que quelques PRAG du supérieur seront candidats par la suite sur un poste de MCF).

63% des moniteurs sortants sont dans une situation de type post-doctoral (ATER ou post-doc) qui correspond le plus souvent à une situation transitoire permettant de terminer la thèse, de se préparer à une candidature sur un poste de MCF ou dans un organisme de recherche. Le % d'ATER + PDOC est à peu près homogène d'un CIES à l'autre, par contre le rapport entre la part d'ATER et de post-docs est assez variable, traduisant certainement suivant les différents sites universitaires des valorisations différentes d'un parcours post-doctoral.

Les 21% de situations diverses recouvrent à la fois des situations inconnues, des poursuites de thèse sans ressources et des situations assez rares de recherche d'emploi effective le doctorat étant soutenu. La ventilation entre ces différentes situations mériterait d'être affinée dans les études ultérieures.

II.2 - Estimation du taux d'abandon

Les situations d'abandon correspondent on l'a vu à des moniteurs ayant démissionné du monitorat avant la fin de celui ci (sauf si cette démission correspond après la soutenance de la thèse effectuée avant la fin du monitorat à une démission pour occuper une autre fonction) et/ou ayant abandonné leur doctorat. L'abandon de la thèse est la situation la plus fréquente. Ces abandons ne sont pour l'instant pas répertoriés par la plupart des CIES. Les données du CIES Grenoble résumées dans le graphe ci dessous pour les moniteurs sortis de 90 à 98 et s'étant déclarés en situation d'abandon, fournissent néanmoins une indication quant à la valeur d'un taux d'abandon au niveau national.

Tableau 2 : Taux d'abandon par DS¹ au CIES Grenoble (moniteurs sortis de 90 à 98)

¹ Les DS (disciplines scientifiques) correspondent à la classification actuelle suivante : DS1 (mathématiques et informatique), DS2 (physique et sciences de l'ingénieur), DS3 (sciences de la terre et de l'univers), DS4 (chimie), DS5 (sciences de la vie), DS6 (sciences humaines et sociales), DS7 (économie, gestion, droit).

La moyenne est de 9,1% sur l'ensemble des DS avec un pourcentage plus élevé que la moyenne en DS1, DS3 et surtout DS6 qui sont aussi les secteurs disciplinaires où le % de moniteurs agrégés (AMN, AMA) est le plus élevé. On constate en effet que le taux d'abandons de thèse est plus élevé chez les moniteurs agrégés que chez les moniteurs non agrégés. Ce taux d'abandon est à comparer à celui du " Rapport sur les études doctorales 1999 " du MENRT : 15% en DS1 à DS4, 20% en DS5, 55% en DS6 et DS7. Le taux d'abandons de thèse est donc beaucoup plus faible chez les moniteurs, ce qui n'a rien de surprenant vu leur mode de sélection et les conditions matérielles (bourses) dans lesquelles se déroulent leur thèse.

Des chiffres du CIES Grenoble on peut donc estimer un taux d'abandons de thèses de l'ordre de 10% sur l'ensemble des moniteurs. Ce chiffre mériterait néanmoins d'être confirmé par des données plus larges émanant d'autres CIES.

II.3 – La dynamique de l'insertion après le monitorat et le doctorat

Une des données importantes concernant le monitorat est la dynamique de l'insertion des moniteurs sur les différents types d'emploi et en particulier sur les emplois de MCF. Elle doit permettre de préciser la constante de temps du système, c'est à dire le nombre d'années moyen entre le début du monitorat et l'obtention des différents types de postes.

Pour mesurer cette constante de temps il faut suivre les promotions de moniteurs sortants année après année et la nature des postes occupés. Une autre question déjà abordée concerne la notion de promotion sortante : faut-il suivre une promotion de moniteurs sortants ou plutôt une promotion de docteurs ex moniteurs. Dans la mesure, on l'a vu, où le doctorat est une obligation, ou un fort pré-requis pour l'obtention de certains postes, le choix de la promotion de docteurs ex moniteurs est préférable.

Les données collectées par le CIES Grenoble depuis sa création permettent de suivre année après année chaque promotion de moniteurs sortants et chaque promotion de docteurs ex-moniteurs. Ce sont ces données qui sont résumées dans les tableaux et les graphes ci dessous.

- Dans le tableau 3 est reportée l'évolution de la situation des moniteurs docteurs sur des emplois stables dans la nième année suivant leur doctorat (N+0 correspond par ex à la situation dans la 1^{ère} année suivant le doctorat, N+n à celle dans la n+1^{ème} année suivant le doctorat). Les données de toutes les promotions possibles de 90 à 98 de moniteurs docteurs sont agrégées : c'est ainsi que N+0 correspond à la situation dans la 1^{ère} année suivant la thèse de toutes les promotions de 90 (mesurée en 91) à 98 (mesurée en 99), N+1 à celle de 90 à 97, ...N+5 à celle de 90 (mesurée en 96) à 93 (mesurée en 99). La méthode revient donc à moyenner des fluctuations possibles au cours des ans dans les dynamiques d'insertion, fluctuations dues à la situation du marché de l'emploi et, pour les postes publics, au nombre de postes ouverts (c'est ainsi que l'augmentation du nombre de postes de MCF ces deux dernières années a accéléré l'insertion sur ces postes).

Année	MCF	PRAG	REC	2AIRE	ENT	ADM	Total
N+0	8,1	3,9	3,2	2,0	11,5	0,0	28,8
N+1	29,3	3,3	7,1	4,5	15,3	0,2	59,7
N+2	39,0	3,4	10,4	4,6	16,9	0,0	74,3
N+3	47,5	2,2	13,3	3,8	18,7	0,0	85,4
N+4	53,1	2,1	13,3	3,7	18,7	0,0	90,9
N+5	54,1	0,8	15,8	4,5	18,0	0,0	93,2

Tableau 3 : Evolution de la situation après le doctorat des moniteurs du CIES Grenoble Postes stables (en % de la population totale)

Il est intéressant de comparer les données ci dessus avec celles issues du " Rapport sur les études doctorales 1999 " de la Direction de la Recherche du MENRT. Ce rapport permet de disposer pour les docteurs moniteurs de 96 et 97 de données nationales à N+0 et N+1 qu'il est intéressant de comparer avec les chiffres du CIES Grenoble.

Année	MCF+ PRAG	REC	2AIRE	ENT	ADM	Total
N+0	9,0	2,6	4,0	9,3	1,6	26,5
N+1	33,2	4,6	3,6	12,7	1,3	55,4

Tableau 4 : Situation des moniteurs docteurs en 96 et 97 dans la 1^{ère} (N+0) et la 2^{ème} (N+1) année après la thèse - Postes stables (Source : Rapport 1999 sur les études doctorales du MENRT)

- Dans les tableaux 5 et 6 sont reportées dans les mêmes conditions que ci dessus les données concernant les situations instables pour les moniteurs docteurs du CIES Grenoble et pour les moniteurs docteurs de 96 et 97 au niveau national.

Année	ATER	PDOC	SN	CHOM	DIV	Total
N+0	34,2	25,1	3,4	6,6	1,9	71,2
N+1	7,5	22,0	1,4	7,9	1,6	40,3
N+2	2,9	15,0	0,0	5,3	2,4	25,7
N+3	0,0	8,2	0,0	5,1	1,3	14,6
N+4	0,4	6,6	0,0	1,2	0,8	9,1
N+5	0,8	3,0	0,0	0,8	2,3	6,8

Tableau 5 : Evolution de la situation après le doctorat des moniteurs du CIES Grenoble Postes instables (en % de la population totale)

Année	ATER	PDOC	SN	CHOM	DIV	INST
N+0	36,4	24,3	1,9	7,5	3,4	73,5
N+1	11,6	24,8	0,3	7,1	0,8	44,6

Tableau 6 : Situation des moniteurs docteurs en 96 et 97 dans la 1^{ère} (N+0) et la 2^{ème} (N+1) année après la thèse - Postes instables (Source : Rapport 1999 sur les études doctorales du MENRT)

Des données ci dessus peuvent être déduits plusieurs résultats significatifs :

- Une concordance entre les données nationales issues du “ Rapport 1999 sur les études doctorales ” (données à N+0 et à N+1 des moniteurs devenus docteurs en 96 et 97) avec les chiffres du CIES Grenoble qui à N+0 et N+1 portent sur des moniteurs ayant soutenu leur thèse de 90 à 98. En particulier les % de postes stables et instables et les taux d’accès à des postes de MCF sont voisins à 4% près. Cette concordance nous incite à pouvoir transposer les chiffres grenoblois au niveau national.
- L’insertion sur des postes de MCF et dans les organismes de recherche est la plus longue, puisque un niveau à peu près stable n’est atteint qu’à N+3 soit dans la 4^{ème} année après la thèse (47,5% pour les MCF, 13,3 % pour les organismes de recherche). Ces taux évoluent plus faiblement par la suite. L’accès sur des postes de MCF se fait donc majoritairement dans la 2^{ème} ou 3^{ème} année suivant la thèse. Il est faible la première année et fortement réduit au delà de la 3^{ème} année comme le montre le graphe ci dessous qui à partir des résultats du tableau 3 ci dessus, en supposant l’intégration comme MCF terminée à N+5 évolue la probabilité d’accès à un poste de MCF par année après la soutenance de la thèse.

Tableau 6 : Probabilité d’accès à un poste de MCF après la soutenance du doctorat

Un autre résultat important extrait du tableau 3 est qu'in fine 54% des moniteurs ayant soutenu leur doctorat sont devenus MCF toutes disciplines confondues.

Les données du tableau ci dessus sont aussi en concordance avec celles fournies par la Direction des personnels enseignants (DPE) du MENRT suite à la campagne de recrutement des MCF en 1998. Parmi les MCF recrutés 41% étaient d'anciens moniteurs dont 4% étaient sortis du monitorat en 98, 27% en 1997, 28% en 1996, 20% en 1995, 11% en 1994 et 10% en 1993 ou avant. Compte tenu de la différence de méthodologie dans les deux études (année de thèse dans le tableau 6, année de sortie du monitorat pour les données de la DPE, moyenne sur plusieurs années de recrutement dans le tableau 6, recrutements 98 importants pour les données DPE) on peut considérer que la concordance entre les deux types de données est significative et donne quelque crédit à une extrapolation au niveau national des données du tableau 6, données intéressantes pour évaluer in fine la dynamique globale du système sur laquelle nous allons revenir.

- Le tableau 3 fournit un autre résultat intéressant : à N+0 les postes stables occupés autres que MCF (PRAG + REC + 2AIRE + ENT) représentent 20% de la population. Dit autrement **à l'issue de la 1^{ème} année après la thèse, 20% des moniteurs docteurs ont fait (et obtenu) un autre choix professionnel que celui de MCF.** Ce chiffre corrobore celui du tableau 1 sur la situation des moniteurs juste après le monitorat qui montrait que dès la sortie du monitorat 10% des moniteurs occupaient déjà un emploi stable. On peut penser que ces 20% de moniteurs docteurs en choisissant de suite un autre type de poste et de fonction n'ont pas l'intention (pour différentes raisons) de se présenter sur un poste de MCF et correspondent donc à une sorte de " fuite " du système. Il serait d'ailleurs intéressant de croiser cette donnée avec, par exemple, la proportion de moniteurs docteurs se présentant effectivement à la qualification, première étape avant la candidature sur des postes de MCF. Ce taux de " fuite " évalué à 20% est une autre donnée importante, après le taux d'abandons évalué à 10%, du rendement du système.
- D'autres conclusions pourraient être tirées des tableaux ci dessus. Nous n'en retiendrons que quatre :
 - in fine un taux d'enseignants (MCF + PRAG + 2AIRE) atteignant 60%,
 - une proportion d'emploi dans le secteur public (enseignants + REC) de plus de 75%,
 - plus de quatre ans après la thèse un résiduel d'emplois instables en post-docs de 7% environ qui est surtout le cas de certaines disciplines (sciences de la vie surtout),
 - un taux de chômage faible, avec de plus des situations de chômage de longue durée rares.
- L'ensemble des données ci dessus mériterait d'être analysé par disciplines pour évaluer en particulier les différences de dynamique qui peuvent exister. Sans rentrer dans le détail, les données disponibles au CIES Grenoble, certainement transposables là aussi au niveau national, montrent que :
 - la dynamique d'insertion professionnelle comme MCF, une fois le doctorat obtenu, est plus rapide en DS1 (mathématiques et informatique), en DS6 et DS7 (sciences humaines et sociales) et plus lente en DS5 (sciences de la vie) et DS3 (sciences de la terre et de l'univers).
 - les pratiques (la culture) des différentes disciplines, et aussi des universités, quant aux " conditions " requises pour candidater avec succès sur un poste de MCF induisent des comportements différents quant à la période post-doctorale suivant le monitorat.

II.4 – Modélisation de la dynamique du monitorat

Les résultats issus des données précédentes, basés sur les chiffres du CIES Grenoble, mais dont on a vu qu'ils pouvaient être raisonnablement étendus au niveau national, permettent d'essayer de modéliser le rendement du monitorat évalué en terme de nombre de postes de MCF occupés in fine par des moniteurs. Pour cela nous avons utilisé les données suivantes :

- Le nombre de moniteurs sortants de 1990 à 1998, estimé à partir du nombre de postes de moniteurs ouverts de 1989 à 1996,
- Les trois facteurs issus de l'étude ci dessus qui influencent le rendement du système, à savoir :
 - 10% d'abandons correspondant surtout à des abandons de thèse,
 - 20% de moniteurs ayant obtenu leur doctorat mais ayant fait un autre choix professionnel et ne s'étant pas présenté sur un poste de MCF. La conjugaison des deux chiffres précédents revient à dire que 72% des moniteurs sortants ont candidaté sur des postes de MCF.
 - Un taux de succès pour ces candidatures de 70% déduit des résultats du tableau 3 ci dessus et des données analysées dans la deuxième partie pour l'ensemble des 9 CIES. Cela revient à considérer qu'en fine 50% des moniteurs sortants deviennent MCF ou 56% de ceux ayant obtenu leur doctorat.
- La dynamique d'intégration comme MCF après le monitorat. Elle a été évaluée à partir des données du tableau 6 (probabilité d'intégration après le doctorat et non le monitorat) et des données de l'enquête DPE sur les recrutements de MCF 98 qui nous ont conduit à estimer que 5% des moniteurs deviennent MCF l'année qui suit leur sortie du monitorat (N+0), 35% à N+1, 30% à N+2, 20% à N+3 et 10% à N+4. Dans ces conditions le nombre de moniteurs devenus MCF l'année N est égal à :

$$0.72*0.70(0.05 M_N + 0.35M_{N-1} + 0.30M_{N-2} + 0.20M_{N-3} + 0.1M_{N-4})$$

où M_{N-1} est le nombre de moniteurs sortis l'année I.

Le résultat de cette simulation est reporté sur le tableau 7 ci dessous ou figurent:

- le nombre A de moniteurs sortants de 1990 à 1998,
- le nombre B de postes de MCF ouverts au recrutement de 1992 à 1998,
- le résultat de la simulation ci dessus qui estime le nombre C de MCF ex moniteurs recrutés chaque année de 1990 à 1998,
- le % (=C/B) de moniteurs parmi les MCF recrutés de 1992 à 1998

	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998
A	200	600	1000	1200	1600	1600	1500	1500	1600
B			1577	2046	2088	1868	1774	1884	2886
C	7	50	157	318	474	635	733	766	771
C/B en %			3	8	15	25	36	39	27

Tableau 7 : Evolution de 1990 à 1998 du nombre de moniteurs sortants(A), du nombre de postes de MCF à pourvoir (B), du nombre de postes de MCF pourvus par des ex-moniteurs (C)

Plusieurs conclusions intéressantes peuvent être déduites du tableau 7 :

- la simulation fournit 771 moniteurs devenus MCF en 1998 ce qui est nettement plus faible que le chiffre issu de l'enquête DPE (1075). Deux explications sont possibles. D'abord une sous estimation du "rendement" global du système (50%) due à une surestimation de l'abandon (10%) et de la "fuite" (20%) ou à une sous estimation du taux de succès (70%) lors des candidatures sur les postes de MCF. Pour retrouver le chiffre de la DPE il faudrait un rendement global de 70% ce qui paraît excessif. Ensuite, et cela est plus probable, la forte augmentation des postes ouverts en 1998 a contribué à vider en partie le nombre de moniteurs docteurs en attente de poste depuis longtemps, ce que semble confirmer le fait que 10% des moniteurs recrutés en 98 étaient sortis en 93 ou avant. La simulation ci dessus moyenne en fait les conséquences des fluctuations du nombre de postes de MCF offerts face au nombre de candidats potentiels.
- **le système a atteint un régime de croisière en 1996, résultat de la constante de temps du monitorat : 5 à 6 ans entre le début du monitorat et l'intégration comme MCF et de la montée en puissance du monitorat qui a conduit à un flux de sortie de 1500 à 1600 moniteurs**

par an à partir de 1994. **Sur trois années de régime de croisière (96, 97 et 98) le monitorat aurait (à la remarque près ci dessus) fourni près de 2200 MCF pour 6500 postes à pourvoir soit un poste sur 3 en moyenne. Ce résultat peut paraître faible mais correspond ne l'oublions pas à un moniteur sur 2 devenant MCF et 7 sur 10 parmi ceux qui se portent candidats. Il est donc plutôt du à un flux trop faible sur ces années des moniteurs candidats potentiels face aux postes a pourvoir.**

- Le rendement global de 50%, s'il se confirme, conduit actuellement à à peu près 800 MCF pour des recrutements de 1600 moniteurs en moyenne 5 à 6 ans auparavant. **Les flux actuels de recrutement de 1800 moniteurs devraient donc fournir, si le " rendement " reste le même, environ 900 MCF autour de 2004 – 2005.** Nous reviendrons sur ce point dans la 4^{ème} partie de cette étude.

III – BILAN DE LA SITUATION DES MONITEURS SORTIS DE 90 A 98

La deuxième partie de cette étude porte sur la situation au premier semestre 99 des moniteurs issus des différents CIES de 1990 à 1998. 9 des 14 Centres ont pu fournir des données avec une méthodologie similaire qui permet de les regrouper et de faire également des analyses par secteur disciplinaire au niveau national. Les données de 3 autres Centres collectées à des périodes différentes ou suivant une autre méthodologie ne pouvaient être ajoutées. Néanmoins leurs principales conclusions sont en cohérence avec les données que nous allons analyser.

Les résultats ci dessous sont donc la synthèse de la situation de 5776 moniteurs issus de 9 Centres de 1990 à 1998 soit environ 53% de l'ensemble des sortants au niveau national sur la même période. La situation de 1184 moniteurs sur ces 5776 moniteurs n'a pas été prise en compte, soit parce qu'elle n'a pu être déterminée à l'issue de l'enquête (cas le plus fréquent), soit parce que le moniteur a été considéré comme ayant abandonné le monitorat (cf. I.2 et II.2) (avec quelques incohérences entre CIES sur ce point sans grande conséquence sur les résultats globaux). **Ce sont donc 4592 situations professionnelles connues qui sont analysées ci dessous.** Rappelons enfin que certains CIES n'ont pas à nouveau interrogés en 99 les moniteurs qui les années précédentes avaient obtenu un emploi stable, leur situation évoluant alors peu (au cas particulier près de quelques PRAG devenant ensuite MCF).

Nous allons d'abord étudier les résultats globaux sur l'ensemble des disciplines en distinguant les moniteurs sortis de 90 à 95 dont on va voir qu'on peut considérer la situation comme presque stabilisée, et ceux sortis de 96 à 98 dont la situation évolue. Les deux populations sont d'ailleurs caractérisées par des proportions entre emplois stable et instables nettement différents. On s'intéressera ensuite à la situation des sortants de 90 à 95 discipline par discipline.

III.1 – Résultats globaux sur l'ensemble des disciplines

Les deux tableaux ci dessous résument :

- tableau 8 : la répartition des emplois stables des moniteurs sortis de 90 à 95, de 96 à 98 et de l'ensemble de 90 à 98,
- tableau 9 : pour les mêmes populations la répartition des emplois instables.

	MCF	PRAG	REC	2AIRE	ENT	ADM	Total
90 à 95	44,4	4,2	10,6	7,7	15,6	2	84,5
96 à 98	16	4,2	5	6,7	9,8	0,5	42,2
Global	32,3	4,2	8,2	7,3	13,1	1,4	66,5

*Tableau 8 – Répartition des emplois stables des
moniteurs sortis de 90 à 95, 96 à 98*

et de 90 à 98 (Global) – Données issues de 9 CIES portant sur 4592 moniteurs

	ATER	PDOC	SN	CHOM	DIV	Total
90 à 95	2,4	4,7	0,1	4,7	3,6	15,5
96 à 98	36,3	12	1,1	3,6	4,8	57,8
Global	16,8	7,8	0,5	4,2	4,1	33,4

*Tableau 9 – Répartition des emplois instables des
moniteurs sortis de 90 à 95, 96 à 98
et de 90 à 98 (Global) – Données issues de 9 CIES
portant sur 4592 moniteurs*

Plusieurs conclusions peuvent être extraites de ces tableaux avant de les étudier plus en détail discipline par discipline :

- Plus de 3 ans au moins après la sortie du monitorat² (situation au 1^{er} semestre 99 des promotions 90 à 95) on peut considérer la situation des moniteurs sortis à peu près stabilisée (85% d’emplois stables) dont un peu plus de la moitié (44,4%) sur des postes de MCF. Ce résultat concorde avec celui du tableau 3 sur la situation après le doctorat pour le CIES Grenoble (et non le monitorat d’où un certain décalage) où à N+3 on avait 47,5% de MCF et 85,4 % de situations stables. Ce taux de MCF et de situations stables va légèrement évoluer (cf. tableau 10 ci dessous), ce que confirme une étude plus fine année par année des données qui montre que le taux d’emploi stables pour les promotions 90 à 93 est de 91% et celui comme MCF de 53%. **On peut donc déduire de ces chiffres la conclusion suivante : un moniteur sur 2 est devenu MCF et, si on tient compte de 10% d’abandons et de 20% de “ fuite ”, cela revient à dire que 70% des moniteurs docteurs s’étant présentés sur un poste de MCF ont été retenus** d’où les chiffres de la simulation faite en II.4.
- Le pourcentage d’emploi dans le secteur industriel est de 15,6%. Il est rapidement atteint puisqu’il est déjà de 14,6% pour la seule promotion 96.
- Les pourcentages d’emploi comme PRAG dans le supérieur ou comme enseignants dans le secondaire évoluent peu entre les promos 90 à 95 et 96 à 98, ce qui traduit des choix professionnels faits dès la fin du monitorat correspondant très souvent à des agrégés (le taux d’agrégés dans les moniteurs sortants est d’environ 25%).
- Le pourcentage d’emplois dans les organismes de recherche évolue d’une manière à peu près similaire à celle des emplois de MCF, mais une étude plus fine montre qu’elle est un peu plus rapide.

On est donc face à **plusieurs types d’insertion après le monitorat :**

- **une très rapide qui concerne de préférence les agrégés sur des postes de PRAG dans le supérieur ou le secondaire,**
- **une autre assez rapide en milieu industriel,**
- **une plus lente sur des emplois dans des organismes de recherche.**

² ce qui laisse la possibilité, si la thèse est obtenue dès la sortie du monitorat, d’avoir participé à 3 campagnes de recrutement des MCF.

Ces trois voies d'insertion qui représentent 25,7 % des situations stables des promotions 96 à 98 correspondent pour une part importante à des moniteurs ne s'étant pas présenté délibérément sur des postes de MCF, d'où le taux de " fuite " estimé de 20%.

- Une dernière voie, **la plus lente, qui est celle de l'insertion sur des postes de MCF** et que résume le graphe 10 ci dessous où est porté le taux d'accès à des postes de MCF pour les promotions 91 (90 a été cumulé avec 91 vu le faible nombre de cas) à 98.

Le tableau 9 montre un taux résiduel d'emplois instables de 15,5% pour les promotions 90 à 95, du pour moitié à des situations de type post-doctoral et pour une autre moitié à des situations de recherche d'emploi où des situations diverses. On verra ci dessous dans l'analyse par situation et par DS que cela est plus particulièrement le fait de certaines disciplines, ce qui explique également dans le tableau 10 ci dessus, que l'évolution du taux d'accès à des postes de MCF, plus lent pour certaines disciplines que pour d'autres, conduise à un taux qui évolue encore cinq ans après la sortie du monitorat.

Tableau 10 – Evolution pour les promos 90+91 à 98 du taux d'accès à des postes de MCF

III.2 – Analyse des résultats par discipline

La situation des promotions 90 à 95 correspondant à une situation presque stabilisée, nous avons choisi d'étudier pour chaque type d'emploi stables ou instables la situation de chaque secteur disciplinaire.

III.2.1 – Postes de Maître de Conférences

Tableau 11 : Insertion sur des postes de MCF pour les promotions 90 à 95

Le taux est sensiblement plus faible que la moyenne dans deux secteurs disciplinaires : DS3 (sciences de la terre et de l'univers) et DS5 (sciences de la vie) et plus élevé pour DS6 (sciences humaines et sociales) et DS7 (sciences économiques, gestion, droit). Pour DS3 et DS5 c'est en partie le reflet d'une intégration plus tardive sur des postes de MCF, mais ces deux secteurs restent néanmoins ceux où l'accès sur des postes de MCF est le plus faible.

III.2.2 – Postes de PRAG et postes dans le secondaire

Le taux de postes de PRAG dans l'enseignement supérieur et de postes dans l'enseignement secondaire est plus élevé que la moyenne dans les deux secteurs où la part de moniteurs agrégés est la plus importante : DS1 (mathématiques et informatique) et surtout DS6 (sciences humaines et sociales). Le résultat serait amplifié si on isolait dans DS1 les mathématiques et dans DS6 les lettres.

Tableau 12 : Insertion sur des postes de PRAG dans le supérieur et des postes dans l'enseignement secondaire pour les promotions 90 à 95

III.2.3 – Postes dans des organismes de recherche

Tableau 13 : Insertion dans les organismes de recherche pour les promotions 90 à 95

La part de postes dans les organismes de recherche est nettement supérieure à la moyenne en DS3 et DS5, qui sont justement les DS où la part de postes de MCF est inférieure à la moyenne. Elle est beaucoup plus faible que la moyenne en DS6 et DS7, ce qui correspond à un poids nettement plus faible des organismes de recherche dans ces secteurs disciplinaires.

III.2.4 - Postes dans des entreprises

Tableau 14 : Insertion sur des postes en entreprise pour les promotions 90 à 95

La part en entreprise est la plus forte pour le secteur DS4 (chimie) et nettement plus faible en DS6 et DS7.

III .2.5 – Postes de type post-doctoral (post-doc +ATER)

La part résiduelle début 99 d’emploi de type post-doctoral (et surtout post-doc plutôt qu’ATER) dans les promotions 90 à 95 (soit plus de 3 ans après la sortie du monitorat) est particulièrement élevée en DS3 et DS5, les deux secteurs disciplinaires où l’insertion sur des postes de MCF est la plus lente, et où semblent donc valorisées lors du recrutement des expériences post-doctorales conséquentes.

Tableau 15 : Proportion d’emplois d’ATER + post-doc pour les promotions 90 à 95

III.2.6 – Situations de recherche d’emploi

Tableau 16 : Part des situations de recherche d’emploi pour les promotions 90 à 95

Les situations de recherche d’emploi sont supérieures à la moyenne en DS6 et DS7 soit dans l’ensemble des sciences humaines et sociales et économie, gestion, droit.

III.2.7 – Typologie des différentes disciplines

Les données précédentes permettent de dégager quelques grandes caractéristiques propres à chaque secteur disciplinaire et qui tiennent à plusieurs facteurs :

- *le poids des agrégés dans le secteur correspondant,*
- *la “ culture ” de chaque discipline lors du recrutement sur les postes de MCF et les postes dans les organismes de recherche quant à la valorisation plus ou moins prononcée d’une expérience post-doctorale significative qui devient une sorte de pré-requis implicite. Ce phénomène peut être bien sûr renforcé par la pression du nombre de candidats sur un poste.*
- *la situation du marché de l’emploi dans le secteur privé et les postes que peuvent y occuper des docteurs, plus favorable en sciences exactes qu’en sciences humaines et sociales.*

C’est ainsi que :

- *En DS1 (mathématiques et informatique) l’insertion comme MCF est bonne, elle est supérieure à la moyenne pour des postes de type PRAG (due au poids des agrégés dans les moniteurs de mathématiques), pour les postes en entreprise (poids de l’informatique). La part dans les organismes de recherche est dans la moyenne ainsi que le résiduel de situations de type post-doctoral. Enfin le taux de chômage est le plus faible de l’ensemble des disciplines.*
- *En DS2 (physique et sciences de l’ingénieur) l’insertion comme MCF est bonne, la part de PRAG et de postes dans les organismes de recherche dans la moyenne, celle dans les entreprises supérieure à la moyenne (poids des sciences de l’ingénieur). Les taux résiduels de post-docs et de chômage sont dans la moyenne. Il pourrait être néanmoins intéressant de distinguer entre les sous secteurs de DS2 (physique, électronique, mécanique,..) qui, au vu des données plus précises de certains CIES (Grenoble par ex.), ont des résultats assez sensiblement différents.*
- *En DS3 (sciences de la terre et de l’univers) l’insertion comme MCF est plus lente que la moyenne et reste plus faible que la moyenne. Par contre la part des organismes de recherche est particulièrement élevée. Corollaire d’une insertion plus lente, les situations post-doctorales durent plus longtemps. On peut se poser pour ce secteur disciplinaire l’adéquation entre le nombre de moniteurs formés et le nombre de postes à pourvoir qui peut être un élément d’explication des résultats observés.*

- *En DS4 (chimie) les résultats sont souvent proches de la moyenne sauf la part de postes en entreprise qui est la plus élevée de tous les secteurs. Ce résultat peut paraître un peu surprenant, mais peut également correspondre à une meilleure valorisation du doctorat dans le secteur industriel de la chimie.*
- *En DS5 (sciences de la vie) les résultats sont comparables à ceux de DS3 : insertion plus tardive comme MCF et in fine plus faible que la moyenne, part plus importante des organismes de recherche, situations post-doctorales de plus longue durée. S'agit il là aussi d'une adéquation à revoir entre nombre de moniteurs et nombre de postes de MCF, ou d'une " culture " disciplinaire différente dans les modes de recrutement des enseignants ?*
- *Enfin les secteurs DS6 (sciences humaines et sociales) et DS7 (économie, droit, gestion) ont des résultats assez similaires : la meilleure insertion comme MCF, un poids très faible des organismes de recherche et du secteur industriel, très peu de situations post-doctorales et un taux de chômage plus élevé. La seule différence porte sur la part des PRAG et des postes dans le secondaire qui est la plus élevée de l'ensemble des disciplines en DS6 (poids des agrégés en lettres et langues).*

Les conclusions ci dessus sont issues d'une moyenne sur les résultats des 9 CIES. Centre par Centre, en fonction des disciplines, des équilibres entre celles ci, et des " pratiques " en matière de recrutement des différents sites universitaires, les variations, soit de la répartition globale entre les différentes situations, soit des résultats concernant chaque discipline peuvent être non négligeables sans pour autant remettre en cause les conclusions ci dessus.

IV – MONITORAT ET RENOUVELLEMENT DES ENSEIGNANTS DU SUPERIEUR

Les conclusions obtenues ci dessus, que ce soit quant à la dynamique temporelle du monitorat ou quant aux résultats propres à chaque discipline devraient permettre d'apporter un éclairage sur la contribution du monitorat au renouvellement du corps des enseignants du supérieur. On sait que les années à venir seront marquées par une stabilité, voire une légère régression, du nombre d'étudiants dans les universités et par une augmentation rapide des départs en retraite des enseignants du supérieur qui conduira à un **renouvellement de près de 50% du corps enseignant d'ici 2012**. Les projections de la DPE (Direction des personnels enseignants) du MENRT permettent d'estimer le nombre de postes qui se libéreront à échéance de n années et sa répartition entre les différentes DS. Cette répartition peut être modifiée par les redéploiements entre disciplines qu'effectueront les établissements le moment venu, mais elle fournit déjà une première approximation des flux de recrutement envisageables.

Les CIES, entre autres missions, ont été créés pour fournir un vivier de qualité pour les futurs emplois de MCF à pourvoir. Il est donc intéressant de voir si les flux de moniteurs issus des CIES et les flux de MCF qu'ils pourront générer à terme sont en adéquation avec les flux de postes de MCF à pourvoir.

Pour essayer de répondre à cette question on va d'abord étudier la répartition actuelle des moniteurs entre secteurs disciplinaires, la comparer à celle des allocataires de recherche dont sont issus majoritairement les moniteurs, puis comparer les répartitions de postes de moniteurs entre disciplines à celle des postes de MCF pourvus ces dernières années, pourvus en 98 et à pourvoir à échéance de 5 à 6 ans.

IV.1 – Répartition des allocations de recherche et des monitorats

Pour être moniteur il faut être titulaire d'une allocation de recherche du MENRT ou d'une bourse jugée équivalente. Le résultat de la procédure de sélection des moniteurs peut être résumée en deux points :

- **90% des moniteurs environ sont titulaires d'une allocation de recherche du MENRT** (données du CIES Grenoble certainement généralisables au niveau national). Les autres types de bourse sont relativement rares. A cela plusieurs raisons : les autres bourses correspondent souvent

pour les doctorants qui en bénéficient à des projets professionnels différents d'une carrière d'enseignant (c'est le cas des bourses CIFRE par exemple) ; les titulaires de ces bourses se portent moins souvent candidats ; les commissions de sélection privilégient les allocataires, la bourse de monitorat pouvant être perçue comme un complément accompagnant l'allocation.

- **la sélection des moniteurs privilégie les résultats au DEA**, ce d'autant plus qu'un recrutement en première année de thèse est généralement le cas. Les meilleurs élèves de DEA, s'ils sont candidats, sont ainsi retenus, ce qui n'est pas forcément le corollaire d'une motivation affirmée pour le métier d'enseignant. Le vivier ainsi constitué est de qualité mais la procédure de sélection explique aussi le taux de " fuite " vers d'autres fonctions noté précédemment et qui est donc normal (et finalement peut être peu élevé).

Comparer donc la répartition par DS des allocations de recherche et des postes de monitorat permet déjà d'évaluer la politique des CIES en matière d'emploi : suit-elle plus ou moins la répartition des allocations, ou cherche-t-elle à se rapprocher des besoins plus ou moins estimés en postes de MCF ?

Le tableau ci dessous donne la répartition en % par DS des allocations de recherche 1998 (3775) et des moniteurs entrants en 98 (1779) et le nombre d'allocations par poste de moniteurs ouverts (le calcul est fait en tenant compte des allocations couplées pour lesquelles un poste de moniteur accompagne automatiquement l'allocation)

		DS2	DS3	DS4	DS5	DS6	DS7
Allocataires	11,1	24,6	5,2	9	19	14	17,1
Moniteurs	18,6	20,9	3,5	8,5	11,8	18,7	18,0
Allocat./Monit.	1,3	2,5	3,1	2,2	3,4	1,6	2,0

Tableau 17 – Répartition par DS des allocations de recherche 98 et des monitorats entrant en 98 et nombre d'allocations par poste de moniteur ouvert

Le tableau ci dessus montre nettement que **la répartition des postes de moniteurs est sensiblement différente de celle des allocations de recherche** puisque trois secteurs disciplinaires sont privilégiés : DS1, DS6 et DS7 où le nombre d'allocataires par poste de moniteur ouvert est inférieur à 2. Ce sont donc dans ces disciplines où il est normalement plus facile d'obtenir un poste de moniteur, mais ce sont aussi ces disciplines où la probabilité d'accéder à un poste de MCF est la plus importante (cf. III.2.1 et tableau 11). De même c'est en DS3 et DS5 que le nombre d'allocations par moniteur est le plus important mais c'est aussi dans ces secteurs disciplinaires que l'accès aux postes de MCF est le plus difficile pour les moniteurs sortants. On peut donc déduire des données ci dessus **une première régulation effectuée par les CIES entre les différentes DS en fonction du taux d'accès aux postes de MCF**. Il reste à vérifier si ces variations du taux d'accès sont dues à un excès ou un déficit de candidats en regard des postes à pourvoir.

IV.2 – Répartition des monitorats et des postes de MCF à pourvoir

Dans le tableau ci dessous sont comparés successivement en % par secteur disciplinaire :

- la répartition des postes de MCF pourvus de 92 à 97 (données DPE) et celle des postes de moniteurs sortants de 90 à 95 (le décalage de 2 ans permet de prendre en compte le délai qui s'écoule entre la sortie du monitorat et l'intégration sur les postes de MCF). Le rapport entre les deux % permet d'apprécier les DS où la proportion de moniteurs est insuffisante (inférieure à 1) ou supérieure (plus grande que 1) par rapport à la moyenne.
- la répartition des postes de MCF pourvus en 98 et celle des moniteurs sortis de 95 à 98 qui ont constitué une part importante des recrutements de 98 ainsi que le rapport entre les deux %.

- la répartition des moniteurs entrants en 98 comparée à celle des postes de MCF à pourvoir entre 2002 et 2006 suivant les données de la DPE.

	DS1	DS2	DS3	DS4	DS5	DS6	DS7
MCF 92 à 97	12,9	19,8	2,1	6,7	11	30,2	17,3
Moniteurs 90 à 95	17,9	26,2	4,7	10,7	16,9	11,9	11,8
Moniteurs90-95//MCF 92-97	1,4	1,3	2,2	1,6	1,5	0,4	0,7
MCF 98	11,8	19,0	2,7	7,1	11,9	29,9	17,7
Moniteurs 95 à 98	19,7	24,9	4,5	10,8	13,8	13,7	12,7
Moniteurs 95 à 98/MCF98	1,7	1,3	1,7	1,5	1,2	0,5	0,7
MCF 02 à 06	8,7	19,9	4,4	11,1	15,4	28,4	12,1
Moniteurs entrants 98	18,6	20,9	3,5	8,5	11,8	18,7	18,0
Monit. entr. 98/MCF 02 à 06	2.1	1.1	0.8	0.8	0.8	0.7	1.5

Tableau 18 – Répartition en % des postes de MCF pourvus de 92 à 97, en 98, à pourvoir en 02 à 06, comparée aux répartitions des moniteurs sortants (sortants 90 à 95, 95 à 98 et entrants 98).

Les différents rapports moniteurs 90 à 95/MCF 92 à 97 montrent par rapport à une moyenne un déficit initial en postes de moniteurs en DS6 et DS7 et un excès en DS3. Ce dernier peut être un élément d'explication quant aux difficultés d'accès pour les moniteurs DS3 à des postes de MCF. Le déficit de moniteurs en DS6 et DS7 avait une origine bien connue : un manque d'allocations de recherche dans ces secteurs.

Les rapports moniteurs 95 à 98/MCF 98 permettent de mesurer les évolutions intervenues en quelques années : les pourcentages de postes de moniteurs en DS6 et DS7 ont commencé à augmenter grâce à une augmentation des allocations de recherche dans ces disciplines. Ce rééquilibrage s'est nettement poursuivi si on regarde les rapports concernant les moniteurs entrant en 98. On peut considérer qu'en DS7 avec 18,0 % de moniteurs entrants en 98 pour 17,7 % de postes de MCF à recruter en 98 le rattrapage est effectué en DS7 et resterait à effectuer en DS6. Pour les DS1 à 5 les écarts se sont resserrés avec une baisse de l'excès en DS3 et une augmentation sensible du rapport en DS1.

Si on regarde maintenant le rapport entre la répartition des moniteurs entrants en 98 et celui des MCF à recruter en moyenne entre 2002 à 2006 soit en moyenne 6 ans après un début de monitorat en 98 (la constante de temps du système) on constate des changements notables dans les rapports qui traduiraient un déficit relatif de postes en DS3,4,5 et 6, un fort excès en DS1 et un moindre en DS7. **Ce résultat interroge en fait la validité d'une projection faite sur les postes libérés par les départs à la retraite sans prendre en compte les redéploiements entre DS qui ne manqueront pas d'intervenir.** On constate d'ailleurs dans le tableau 18 que la répartition des postes de MCF pourvus de 92 à 97 et en 98 a peu varié alors qu'elle est sensiblement différente de celle des postes libérés entre 2002 et 2006 (part plus faible dans les départs en DS1 et DS7 et plus forte en DS3, 4 et 5). Un ajustement de la répartition des postes de moniteurs dans les années à venir devrait donc s'efforcer de prendre en compte non seulement les départs en retraite mais également la correction qu'est susceptible d'y apporter la politique des établissements et du ministère quant à leur redéploiement éventuel.

Même si les rapports moniteurs /MCF à pourvoir étaient homogènes les taux d'accès à des postes de MCF ne le seraient pas pour autant, les pratiques de recrutement de chaque secteur disciplinaire et les choix professionnels des moniteurs (entre autres raisons) pouvant les affecter. C'est ce que montre

à titre d'exemple le tableau ci dessous où sont reportés par DS les % de moniteurs recrutés sur les postes pourvus en 98 (source DPE).

	DS1	DS2	DS3	DS4	DS5	DS6	DS7	Total
MCF pourvus	324	522	74	195	328	823	488	2754
Moniteurs	167	261	32	105	147	198	165	1075
%	52	50	43	54	45	24	34	39

Tableau 19 – Part des moniteurs dans les recrutements de MCF 98 (source DPE)

Les données du tableau 19 et celles du tableau 18 quant aux répartitions entre DS des postes de moniteurs et des postes de MCF conduisent aux conclusions suivantes :

- Pour la DS1, même si la proportion relative de moniteurs est la plus élevée (1,7 dans le tableau 18) leur accès aux postes de MCF est supérieur à la moyenne (52% dans le tableau 19). Ce résultat est d'autant plus intéressant qu'il s'agit d'un secteur disciplinaire (mathématiques et informatique) où les opportunités professionnelles dans le secteur industriel sont importantes. Le monitorat jouerait donc dans ce cas pleinement son rôle de vivier de recrutement de qualité.
- Les résultats en DS2 et DS4 sont également satisfaisants et comparables à la DS1 même si la proportion relative de moniteurs par rapport aux postes à pourvoir est un peu plus faible (1,3 et 1,5).
- La situation de la DS3 est différente : un rapport relatif moniteurs/MCF aussi élevé qu'en DS1 mais un accès à des postes de MCF plus faible (confirmant les résultats globaux des promotions 90 à 95 du tableau 11). Il y aurait donc soit relativement trop de moniteurs en DS3, soit une mauvaise valorisation du monitorat.
- La DS5 a des taux d'accès comparables à la DS3 (tableaux 19 et 11) avec un rapport relatif moniteurs/postes plus faible. Les conclusions peuvent donc être similaires.
- Enfin les DS6 et DS7 ont des taux d'accès sur les postes de MCF élevés (tableau 11) mais un nombre de moniteurs insuffisant par rapport aux postes à pourvoir (0,5 et 0,7 dans le tableau 18) ce qui conduit à des proportions faibles de moniteurs dans les postes pourvus (tableau 19). Il faudrait donc continuer à augmenter les postes de moniteurs dans ces secteurs disciplinaires.

Quelques conclusions peuvent être déduites de cette partie de l'étude :

- *La répartition des postes de moniteurs entre les différentes DS est finalement assez en accord avec les postes de MCF à pourvoir. Les CIES et la tutelle ont su apporter au fil des ans les ajustements nécessaires en renforçant la part des DS6 et DS7 qui reste néanmoins insuffisante (surtout la DS6) et en réduisant celle des DS3 et DS5, la part de la DS3 restant pouvant être encore un peu réduite.*
- *Les répartitions entre disciplines pour les moniteurs entrants sont à ajuster en fonction des postes à pourvoir à échéance de six ans environ et doivent prendre en compte autant que faire se peut non seulement les départs en retraite mais aussi les redéploiements éventuels.*
- *Enfin si le rendement du système du monitorat reste de l'ordre de 50% les 1700 entrants par an en moyenne actuels donneront dans cinq ou six ans 800 à 900 nouveaux MCF ce qui ne représente qu'un peu plus de la moitié environ des postes prévisibles libérés par les départs à la retraite.*

A l'issue de cette étude quelques conclusions générales peuvent être dégagées quant à la contribution du monitorat et des CIES au renouvellement du corps des enseignants du supérieur.

1 – Le système du monitorat, quant à son “ rendement ” est déterminé par quelques grandes caractéristiques :

- *Un mode de sélection des moniteurs qui fait que 90% d'entre eux sont titulaires d'une allocation de recherche du MENRT, soit environ pour 1600 moniteurs recrutés, 1400 allocataires devenant moniteurs sur les 3500 allocations distribuées. Le mode de sélection permet de constituer un vivier parmi les meilleurs étudiants des DEA.*
- *Un taux d'abandon en thèse estimé à 10% et à confirmer.*
- *On estime à 20% la part des moniteurs ayant soutenu un doctorat qui font à l'issue du monitorat après leur thèse un autre choix professionnel que celui de MCF, la moitié de ces choix correspondant à des postes dans le secteur public (PRAG, organismes de recherche,...).*
- *Pour les moniteurs docteurs se présentant sur des postes de MCF le taux de succès moyen est estimé à 70%, ce qui fait qu'in fine un moniteur sur deux en moyenne devient MCF.*
- *Dans ces conditions les 1700 moniteurs recrutés en moyenne en 98 et 99 fourniraient dans cinq à six ans (constante de temps du système), donc vers 2003 à 2005 de 800 à 900 MCF ce qui correspond à un peu plus de la moitié des postes qui seront libérés par les départs à la retraite.*

2 – Les données ci dessus sont elles susceptibles d'évoluer de manière significative ?

- *Elles demanderaient d'abord à être affinées et confirmées dans la mesure où elles ne reposent que sur les résultats consolidés de 9 CIES et la moitié des moniteurs issus des Centres, et dans certains cas sur une extrapolation des données du CIES Grenoble. On devrait ainsi essayer de préciser le taux d'abandon du doctorat estimé à 10%. De même le taux de 20% de “ fuite ” vers d'autres choix professionnels pourrait être précisé en identifiant les moniteurs docteurs qui se présentent à la qualification comme MCF. Ceci dit, constater que 20% de moniteurs docteurs font, dès la fin de leur doctorat un choix professionnel autre que MCF (la moitié de ces choix correspondant à des postes de PRAG ou dans des organismes de recherche) peut paraître relativement faible au vu du mode de sélection des moniteurs qui privilégie les résultats obtenus au DEA.*
- *Il semblerait donc que les CIES contribuent efficacement à la constitution d'un vivier de candidats de qualité et à leur fidélisation comme futurs MCF. Il est aussi exact qu'une bonne part des moniteurs recrutés comme MCF l'auraient été de toute manière sans les CIES et que la valeur ajoutée de ceux ci est, il faut l'espérer, tout autant, sinon plus, dans la formation donnée aux moniteurs que dans la constitution et l'entretien du vivier.*
- *Le taux d'accès in fine comme MCF de 50% paraît donc déjà un résultat satisfaisant qui peut être certes amélioré, mais dans des proportions limitées. Augmenter le nombre de MCF issus du monitorat devrait donc passer par une augmentation du nombre de moniteurs.*

3 – Les résultats ci dessus constituent une moyenne qui ne doit pas occulter des situations différentes suivant les secteurs disciplinaires.

- *Trois secteurs disciplinaires DS1, DS2 et DS4 (soit l'ensemble des mathématiques, physique, chimie et sciences de l'ingénieur) ont un comportement assez similaire : une bonne insertion comme MCF parfois supérieure à la moyenne, un taux élevé d'emplois stables 3 ans après la sortie du monitorat, peu de situations post doctorales de longue durée et de cas de chômage.*
- *Deux secteurs DS3 et DS5 (soit les sciences de la terre et de l'univers et les sciences de la vie) ont par contre, par rapport à la moyenne, un taux d'accès comme MCF faible, plus élevé dans les organismes de recherche et des situations post doctorales de plus longue durée, alors que le*

rapport entre le nombre de moniteurs formés et le nombre de postes de MCF à pourvoir est comparable aux DS1,2 et 4 voire meilleur pour la DS3.

- *Enfin les deux secteurs des sciences humaines et sociales (DS6 et DS7) se distinguent par un fort taux d'accès comme MCF, mais une proportion de moniteurs parmi les MCF recrutés faible, due à une insuffisance des allocataires de recherche, donc des candidats potentiels comme moniteurs. Cette situation est particulièrement marquée pour les sciences humaines en DS6. Malgré la correction apportée ces dernières années qui a permis à la DS7 de se rapprocher des résultats des sciences exactes, la situation de la DS6 reste marquée par une insuffisance de moniteurs formés face aux postes à pourvoir.*

4 – Les CIES et le Ministère ont su (aux remarques près ci dessus pour la DS6) adapter à peu près au fil des ans la répartition entre les différentes DS des moniteurs formés à celle des postes de MCF à pourvoir. Le rapprochement entre les répartitions actuelles des moniteurs entrants et celle des postes à pourvoir à échéance de cinq à six ans montre néanmoins un certain décalage qui pose le problème des redéploiements entre disciplines que les établissements et le Ministère sont susceptibles de mettre en œuvre.

5 – Enfin le suivi de l'insertion des moniteurs et l'aptitude du monitorat à contribuer au renouvellement des enseignants du supérieur ne peut qu'être enrichi par des études sur l'origine des candidats retenus comme MCF, sur la part qu'y représente ou non le monitorat . Des études et des données en ce sens ont déjà été fournies par la DPE et mériteraient d'être plus cordonnées et croisées avec celles des CIES.

Remerciements

Cette étude n'aurait pu voir le jour sans le travail fourni par les différents CIES qui ont contribué à la collecte des données concernant les moniteurs issus de chaque Centre. Pour cela, la contribution dans chaque Centre des assistantes de direction a été décisive et le travail patient de suivi année après année des moniteurs sortants leur doit beaucoup. Les données du CIES Grenoble résultent d'une méthodologie mise en œuvre dès la première promotion sortante et appliquée par les directeurs successifs du Centre. L'entretien et la mise à jour régulière de la base de données des moniteurs issus du CIES Grenoble est assurée depuis le début par l'assistante de direction du Centre, Mme Michelle Vuillet sans qui cette étude n'aurait pu avoir lieu.

LA POLITIQUE DE FORMATION DES CIES

Maurice PORCHET, Directeur du CIES de LILLE

Objectif

Mener une réflexion sur les formations conduites dans les 14 C.I.E.S. afin de définir *une politique générale commune de formation des futurs enseignants universitaires* (la partie “ recherche ” est développée dans d’autres structures).

Chaque C.I.E.S. adaptera le plan de formation en fonction de ses propres objectifs et de ses ressources humaines au niveau des animateurs.

Méthodologie de l’opération

- Définir la mission d’initiation à l’enseignement supérieur en précisant les compétences professionnelles ainsi que les connaissances à acquérir.
- En partant des 14 plans de formation actuels, classer les ateliers et les activités de formation dans 5 objectifs majeurs :

Finalités et organisation des universités
Le métier d’enseignant-chercheur
L’initiation “ pédagogique ”
La formation de la “ personne ”
Du moniteur à l’enseignant-chercheur et autres métiers

- Un fichier national regroupera ces actions de formation selon une nomenclature à préciser. Seuls entreront dans la base de données les ateliers ayant été labellisés par un C.I.E.S.
- Une attention particulière sera portée sur le tutorat pédagogique dont l’organisation doit être largement repensée.
- Les thèmes suivants devront faire l’objet de propositions communes :

Comment lutter contre l’absentéisme de certains moniteurs ?
Comment valider la formation des moniteurs ?
Quelle est la place des C.I.E.S. dans la formation des Maîtres de conférence nouvellement recrutés ?
Quelles relations entre C.I.E.S. et I.U.F.M. et entre C.I.E.S. et Etablissements ?

Conclusion

Cette présentation, reprise et discutée en atelier représente l’amorce d’un débat général qui doit s’instaurer entre les C.I.E.S. afin d’établir une politique de formation au métier d’*enseignant* (-chercheur) *universitaire*.

L'AFFILIATION DES ETUDIANTS DE 1E ANNEE A L'UNIVERSITE

Alain COULON, Directeur du CIES Sorbonne.

La transition secondaire - supérieur

On sait que la transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur est délicate, comme en témoignent les taux d'échecs et d'abandons observés au cours du premier cycle universitaire : toutes disciplines confondues, et selon les critères retenus, entre 30% et 40% des étudiants quittent l'université sans diplôme, soit qu'ils aient échoué, soit qu'ils aient abandonné au cours du premier cycle universitaire, en particulier en première année. Si les réformes qui se sont succédé depuis 1984 ont fait baisser sensiblement les taux d'échecs en premier cycle, il n'en reste pas moins que le passage à l'université demeure délicat pour beaucoup de lycéens, y compris pour ceux qui ont bien réussi en classe de terminale.

L'augmentation du taux d'accès des bacheliers à l'enseignement supérieur pourrait faire penser qu'il existe une continuité entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. Or il n'en est rien et l'entrée à l'université est marquée au contraire par une série de ruptures qui se produisent simultanément : dans les conditions d'existence, dans la vie affective du sujet, dans le rapport psycho-pédagogique que l'étudiant entretient avec les enseignants de l'université, marqué par l'anonymat alors que l'élève était pris en charge lorsqu'il était encore au lycée. Arrivé à l'université, tous ses repères habituels sont bousculés en même temps, une nouvelle identité est à construire, un nouveau rapport au savoir est à élaborer. Il est également important d'insister sur l'effet que peuvent avoir les dispositifs institutionnels sur le déroulement de la scolarité des étudiants : découpage de l'année en semestres, unités capitalisables, etc.

Par ailleurs, le passage à l'université s'accompagne de modifications importantes dans les rapports qu'entretient l'individu avec trois modalités fortement présentes dans tout apprentissage : d'une part avec le temps, d'autre part avec l'espace, enfin par rapport aux règles et aux savoirs. Cette dernière dimension est certainement la plus spectaculaire : il y a d'abord, à l'université, un nombre beaucoup plus important de règles qui sont en jeu, éventuellement simultanément. Elles sont ensuite beaucoup plus complexes. Enfin, elles sont souvent articulées les unes aux autres, si bien que la méconnaissance de l'une d'entre elles entraîne souvent l'ignorance de tout un groupe de règles qui lui sont attachées. De plus, au-delà des règles proprement dites, le "sens du jeu" y est très différent. Quant au rapport aux savoirs, il est totalement bouleversé quand on entre à l'université, par l'ampleur des champs intellectuels abordés d'une part, en raison d'une plus grande nécessité de synthèse d'autre part, enfin à cause du lien qu'établit l'enseignement supérieur entre ces savoirs et l'activité professionnelle future.

Si la première année à l'université est si catastrophique pour beaucoup et si difficile pour tous, c'est parce que se posent, au-delà de la capacité et de l'aptitude de chacun, des problèmes sérieux d'adaptation à l'enseignement supérieur.

Le "métier" d'étudiant

Pour réussir, les étudiants doivent considérer leur nouveau statut d'étudiant comme une nouvelle profession qu'ils vont exercer : non seulement ils vont lui consacrer un temps important, mais il leur faut aussi en commencer l'apprentissage, en maîtriser les outils et en repérer les règles. La première année sera décisive pour "apprendre l'institution", pour se former une perspective à plus long terme, et pour réussir son "passage" vers les études universitaires. Ce passage, pour être réussi, suppose la maîtrise d'un certain nombre de mécanismes et exige d'avoir accompli avec succès un certain nombre de rites d'affiliation.

Quand on observe² les premiers mois qui suivent l'entrée d'un étudiant à l'université, il est facile de repérer les trois phases décrites par Van Gennep³, qui a cru pouvoir déceler dans toutes les sociétés une structure des rites d'initiation qui marquent toujours le passage d'un statut social à un autre : la séparation d'avec le statut passé, la phase d'ambiguïté et, enfin, la phase de la conversion, qu'il appelle l'agrégation. Les premiers mois à l'université sont décrits par les étudiants comme suivant ces trois phases :

– l'étudiant novice se trouve d'abord dans la phase de la séparation d'avec le passé familial, au cours de laquelle il perd les repères antérieurs : il lui faut "oublier" ce qu'il connaît bien. J'ai appelé cette phase *le temps de l'étrangeté* ;

– la deuxième phase, celle de la marge, est celle où l'on court le plus de dangers. Elle est une période souvent douloureuse, faite d'incertitudes et de doutes, au cours de laquelle l'étudiant est anxieux. Il n'y a plus de passé, mais pas encore de futur. Il est dans l'entre-deux, n'a plus de repères. A la nécessaire dé-structuration qui accompagne l'oubli de son passé, ne succède pas tout de suite la re-structuration qui le fera passer définitivement dans la troisième phase. Un apprentissage complexe s'opère, à réaliser d'autant plus rapidement qu'il est indispensable pour poursuivre son passage dans la vie universitaire : c'est *le temps de l'apprentissage* ;

– enfin, vient le moment de l'agrégation, celui du passage définitif dans son nouvel état : l'étudiant est désormais un "ancien", il sait qu'il n'abandonnera plus : c'est *le temps de l'affiliation*, dont on distinguera deux types : l'affiliation institutionnelle et l'affiliation intellectuelle. L'étudiant affilié est celui qui sait repérer et décoder les routines, les allant de soi et les règles qui sont dissimulés dans les pratiques de l'enseignement supérieur.

Apprendre son métier consiste pour un étudiant à apprendre les nombreux codes qui jalonnent la vie intellectuelle, et à faire en sorte que les enseignants, qui sont aussi les évaluateurs, reconnaissent qu'il en manifeste une maîtrise suffisante pour l'exercer. Cette exhibition de la compétence ne se manifeste pas seulement dans les moments d'évaluation académique formelle, mais dépend aussi d'opérations informelles qui font néanmoins l'objet de jugements de la part des enseignants et des autres étudiants : expression orale et écrite, intelligence pratique, "sérieux", orthographe, existence de références théoriques et bibliographiques. Il faut montrer qu'on est devenu un "pair", qu'on attribue le même sens aux mêmes paroles, aux mêmes comportements, c'est-à-dire qu'on catégorise le monde de la même façon que ses semblables. Un étudiant est devenu un membre compétent du monde universitaire lorsqu'il entend ce qui n'est pas dit, lorsqu'il voit ce qui n'est pas désigné, lorsqu'il a routinisé ce qui lui paraissait d'abord étrange, comme extérieur à lui-même.

Il est alors capable de réaliser un certain nombre de choses sans y penser, en obéissant à quelques schèmes de pensée ou d'action, que Pierre Bourdieu a appelé l'*habitus*, qui, en tant qu'ensemble de pensées et de pratiques incorporées, génère de nouvelles aptitudes et facilite de nouvelles acquisitions. Les étudiants qui ne peuvent pas montrer qu'ils ont incorporé, dans les tout premiers mois de leur arrivée à l'université, les traits distinctifs de leur affiliation au "métier d'étudiant" sont impitoyablement éliminés (échec), ou s'auto-éliminent (abandon).

² Coulon A., *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, Paris, PUF, 1997.

³ Van Gennep A., *Les rites de passage*, Paris, Picard, 1981 [1909], 288 p.

Une pédagogie de l'affiliation

Le question qui se pose est évidemment : comment peut-on développer une pédagogie de l'affiliation ? Quels dispositifs, institutionnels et cognitifs, sont susceptibles de la favoriser ? Il me semble que deux activités peuvent participer efficacement à un passage réussi à l'université. Il s'agit de l'écriture, d'une part, et de l'enseignement de la méthodologie documentaire, d'autre part.

- Les étudiants, à l'image des lycéens d'ailleurs, écrivent peu. Ils prennent tout au plus des notes, fort éloignées de l'activité d'écriture proprement dite, elle-même liée à l'activité de description. La description, qui est, selon moi, une activité analytique de premier choix, est abandonnée des pratiques enseignantes, que ce soit au lycée ou à l'université. Il faudrait pouvoir proposer aux étudiants les plus en difficulté de tenir un journal de bord de leur entrée à l'université, par exemple dans le cadre des modules de méthodologie du travail universitaire prévus par l'arrêté du 9 avril 1997. Au-delà de son mérite, qui passe relativement inaperçu, de construire l'habitude d'écrire, – ce qui deviendra un instrument essentiel pour la suite du cursus –, le journal est un bon outil de travail, qui contribue à faire entrer les étudiants dans la vie universitaire, à se comporter en ethnographes réflexifs de leur propre passage à l'université, et qui, par conséquent, les aide à acquérir une plus grande lucidité sur leur parcours. L'écriture quotidienne permet aux étudiants de réfléchir sur l'état d'incertitude et d'indétermination dans lequel la plupart se trouvent au cours du premier semestre, et contribue à lutter contre cette gigantesque machine à désaffilier qu'est toute université.

- Le meilleur outil, le plus urgent, et sans doute aussi le plus facile à mettre en oeuvre dans toutes les universités, serait le développement massif des enseignements d'initiation à la recherche documentaire dès la première année, afin de montrer aux étudiants qu'ils sont entrés dans un monde nouveau, celui des idées, qui a ses règles de classement et ses codes d'accès, qui ne sont pas secrets mais peuvent être au contraire mis au jour : des règles de travail intellectuel, des règles de classement des discours et des pratiques universitaires, des règles de lecture, d'écriture, des règles linguistiques, de communication, etc.

Deux études⁴ ont permis d'évaluer l'efficacité de ces enseignements sur la réussite ultérieure des étudiants, en termes de nombre d'UE obtenues, de rythme d'obtention de leurs UE, et donc de rapidité d'obtention de leur diplôme. Les performances académiques des étudiants ayant suivi un enseignement de méthodologie documentaire sont nettement meilleures : 59% des étudiants ayant suivi l'enseignement de documentation sont en licence deux ans plus tard, et 27% en maîtrise trois ans plus tard, contre respectivement seulement 33% (licence) et 17% (maîtrise) pour le sous-groupe qui n'a pas suivi cet enseignement. Par ailleurs, les sorties par échec après deux ans sont beaucoup moins nombreuses : 12% des étudiants ayant suivi la formation ont abandonné, contre 38% pour les autres.

⁴ Coulon A. (sous la dir. de), *L'évaluation des enseignements de méthodologie documentaire à l'Université de Paris VIII*, Université de Paris VIII, Laboratoire de Recherche Ethnométhodologique, 1993, 100 p. ;

Coulon A., *Penser, classer, catégoriser. L'efficacité de l'enseignement de méthodologie documentaire à l'université*, Université de Paris VIII, Laboratoire de Recherche Ethnométhodologique, 1999.

Pourquoi cet enseignement produit-il un tel effet ? Je pense que suivre une formation de méthodologie documentaire lorsqu'on est un étudiant de première année constitue un atout décisif car c'est un enseignement qui permet de se confronter de manière claire aux problèmes d'apprentissage des règles de l'enseignement supérieur. Je ne parle pas seulement ici des règles techniques, celles qui permettent de mettre en pratique dans des bibliothèques le savoir acquis. A cette fonction praxéologique évidente de l'enseignement de la méthodologie documentaire, s'ajoute une fonction plus proprement symbolique, plus métaphorique, qui permet au sujet d'une part d'entrer explicitement dans le monde des idées, d'autre part qui l'engage à transposer dans d'autres domaines que celui de l'enseignement documentaire la capacité qu'il a acquise de transformer les instructions intellectuelles qui jalonnent sans cesse le parcours d'un étudiant en actions pratiques. L'enseignement de la méthodologie documentaire permet au sujet de réaliser de façon compétente les trois opérations fondamentales de tout apprentissage intellectuel, qui sont penser, classer et catégoriser.

ATELIERS THEMATIQUES

FORMATION

Maurice PORCHET, Directeur du CIES de Lille
Sylvie FLEURANT, Assistante du CIES Centre

Cette politique de formation sera définie à partir de trois niveaux de réflexion exposés dans la séance plénière :

- Les **objectifs** d'une formation d'universitaire
- Les **programmes** de cette formation
- Les **problèmes** rencontrés actuellement par les C.I.E.S.

L'atelier n'a eu le temps de débattre que des objectifs et partiellement des programmes.

Les objectifs d'une formation d'universitaire

En reprenant le rapport BANCEL (10/10/89) qui fut à l'origine de la création des C.I.E.S., on peut définir des compétences professionnelles ainsi que des connaissances à acquérir :

COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

- 1° Organiser un plan *d'action pédagogique*
- 2° Réguler le déroulement d'une *situation d'apprentissage et l'évaluer*
- 3° Gérer les *problèmes relationnels*
- 4° Fournir une *aide méthodologique* aux élèves dans leur travail
- 5° Favoriser l'émergence de *projets professionnels* positifs
- 6° Travailler avec des *partenaires*.

CONNAISSANCES À ACQUÉRIR

- 1° Connaissances liées à *l'identité des disciplines* (savoirs à enseigner, histoire, épistémologie, enjeux sociaux des disciplines)
- 2° Connaissances relatives à la *gestion des apprentissages* (didactique, pédagogie)
- 3° Connaissances relatives au *système éducatif* (politique éducative nationale, fonctionnement des institutions, compréhension de la dynamique des projets d'établissements...)

La discussion porte sur le fait de savoir si le moniteur doit être seul maître de sa formation et ne choisir que certains ateliers en négligeant les principaux objectifs. La réponse est négative. Les C.I.E.S. doivent transmettre des messages, c'est leur mission. En revanche, les moniteurs peuvent élaborer leur propre plan de formation en sélectionnant certaines actions du programme en fonction de sa discipline et de sa propre personnalité.

Les programmes de la formation

Nous proposons 5 grands objectifs à la formation des C.I.E.S. :

- Finalités et missions de l'Université
- Le métier d'enseignant-chercheur
- L'initiation " pédagogique "
- La formation de la " personne "
- L'insertion professionnelle : du moniteur à l'enseignant-chercheur et autres métiers.

Un document plus complet précisera les différentes actions de formation répertoriées dans chaque objectif.

Il est proposé d'établir une banque de données inter-C.I.E.S. de tous ces ateliers et conférences selon une nomenclature à préciser. Le modèle présenté en Annexe pourrait être retenu. Seuls les ateliers validés par un C.I.E.S. entreront dans la banque de données.

L'accent sera mis sur les initiatives particulières et originales des C.I.E.S. (création, actions personnelles des moniteurs...). Le C.I.E.S. doit être un moteur incontournable de la formation universitaire.

Les moniteurs ont rappelé en permanence, au cours de l'atelier, leur volonté de travailler en petits groupes (les ateliers). Les conférences générales doivent être réduites au minimum indispensable pour transmettre les informations générales.

Les problèmes

Quelques difficultés dans le fonctionnement actuel des C.I.E.S. sont évoquées :

- Les absences des moniteurs aux stages
- L'évaluation des stages -de la formation des moniteurs
- La validation finale du MIES
- L'implication limitée des universitaires
- L'inadéquation de beaucoup d'organismes de formation continue
- La participation des C.I.E.S. à la future formation des Maîtres de Conférences.

Le débat ne fait que commencer. Un document plus détaillé sera publié prochainement.

Annexe :

FICHE DESCRIPTIVE DE STAGE

Titre de l'action de la formation : C.I.E.S. :
Animateur : Organisme formateur :
Objectifs de la formation :
Descriptif :
Forme pédagogique : Nombre de Moniteurs : Durée :
Evaluation de la formation :

SUGGESTIONS POUR UNE FORMATION TRANSDISCIPLINAIRE

Maurice PASDELOUP, intervenant au CIES de Toulouse

Depuis leur création il y a dix ans, tout le monde reconnaît et souligne l'avantage, l'atout et la pertinence que la multidisciplinarité apporte aux CIES. Cette caractéristique est encore portée à leur actif dans le rapport de l'Inspection Générale qui a été plusieurs fois cité au cours du Colloque. Une institution aussi récente qui a su se démarquer de la tendance générale à perpétuer des savoirs éclatés en un nombre croissant de spécialités et sous-spécialités et ce sans tomber dans le "pédagogisme" et la dogmatisation, ça mérite effectivement considération.

Mais ça mérite aussi qu'on en tire mieux parti. Pour ces jeunes qui sont à l'extrême pointe du créneau qu'ils doivent tenir dans leur discipline, on peut faire apparaître et approfondir ce qui est commun à un ensemble de disciplines, puis éventuellement comment elles se sont différenciées. Ceci se produit quasi spontanément dès qu'on évoque les principales étapes du développement de la connaissance scientifique depuis ses origines, avec les moniteurs en groupes multidisciplinaires, comme j'ai pu le constater au cours des séquences d'initiation à l'histoire des sciences que j'ai données pour le CIES de Toulouse. On découvre ses ancêtres communs, et surtout les questions fondamentales qui ne manquent pas de revenir et qui traversent les différentes disciplines actuelles, esquissant leurs enjeux et leurs limites. On en vient alors naturellement aux principes et à l'épistémologie qui fondent les grands champs disciplinaires : sciences dites "exactes" et sciences de l'homme et de la société. En dégagant ainsi le terreau commun et les filiations, les ruptures et les séparations des domaines et des problématiques, on peut espérer former les ébauches d'une véritable connaissance qui dépasse et transcende la simple juxtaposition de savoirs qui s'ignorent les uns les autres.

En plus de cette approche s'appuyant sur le développement passé des disciplines, on pourrait envisager des éclairages sur des champs émergents actuels et qui sont naturellement transversaux (systémique, écologie, sciences cognitives) ou sur des personnalités de ce siècle qui ont balayé très large : Poincaré, Einstein, Prigogine, Bateson, Valéry, Popper... Ceci en fonction des compétences locales (hélas trop rares) qui pourraient intervenir sur de tels sujets. Des revues se sont quand même développées selon ces perspectives et sont bien diffusées, comme *Alliage* et *Transversales Sciences / Culture*. Elles peuvent donner une idée de ce qui pourrait se faire dans le sens des propositions précédentes.

Et on peut facilement admettre qu'une partie de la formation dans les CIES menée dans ce cadre ne serait pas simplement une coquetterie intellectuelle ou un quelconque supplément d'âme. Les tâches et les enjeux auxquels auront à s'affronter ces jeunes en manifesteront le besoin de plus en plus marqué. Il leur faudra d'abord assumer cet "enseignement supérieur de masse" que tout le monde approuve mais dont personne ne peut leur dire ce qu'il sera : il leur faudra essayer divers registres, différents du registre actuel élaboré pour une élite restreinte et bien calibrée. Il leur faudra aussi restaurer et maintenir la communication et si possible la confiance avec le public, les citoyens de nos sociétés "développées", égarés et inquiets devant le foisonnement et les déferlements des moyens produits par les technosciences et sur lesquels on admet désormais que tout le monde doit pouvoir se prononcer. Des préoccupations de cet ordre sont bien présentes dans le constat de la mission Cohen-Le Déaut. Il reste beaucoup à inventer pour y répondre valablement, car les bonnes vieilles ficelles académiques et "pédagogiques" n'y tiendront pas longtemps.

Maurice PASDELOUP a enseigné la chimie physique, et intervient comme formateur (histoire des sciences et épistémologie) pour le Centre d'Initiation à l'Enseignement Supérieur (CIES) de Toulouse.

TUTORAT ET SUIVI PEDAGOGIQUE

Pierre MARCHAND, Directeur du CIES de Lorraine

La brièveté du temps de travail de cet atelier n'a pas permis d'approfondir beaucoup la question qui devait être traitée. Le présent compte rendu est donc le résultat de ses délibérations mais surtout d'une concertation ultérieure entre les participants. Par ailleurs, le problème du suivi pédagogique en dehors du système du tutorat n'ayant pas été abordé, ce point ne sera pas traité dans le présent rapport

Prolégomènes

Doit-on prolonger l'expérience du tutorat ou y mettre un terme ? Cette question est évidemment fondamentale avant tout examen du problème du tutorat. Tous les participants de l'atelier n'étaient pas d'accord sur ce point. Après discussion, constatant que, malgré ses tares et ses insuffisances, le système du tutorat était positif voire très positif pour une part non négligeable des cas, le groupe de travail s'est mis d'accord pour proposer la continuation de l'encadrement des moniteurs par un tuteur⁵.

Le cadre légal et réglementaire

Le tutorat des moniteurs a été créé en même temps que les C.I.E.S. et le système du monitorat. Le cadre législatif et réglementaire est extrêmement ténu puisque seul le décret n° 89-794 créant le monitorat l'évoque dans son article 2 :

L'initiation des moniteurs aux fonctions d'enseignement du supérieur est assurée sous la direction d'un enseignant-chercheur titulaire, qui ne peut pas être simultanément leur directeur de thèse, sauf dérogation accordée par le Recteur d'académie, Chancelier des Universités.

Cette absence de texte précisant la fonction et le rôle des tuteurs est une des causes des problèmes qui seront évoqués ci-dessous.

La situation actuelle et le bilan du système du tutorat

Le bilan de ce système du tutorat est contrasté comme l'ont prouvé les interventions des participants à l'atelier et des analyses dans divers C.I.E.S. Deux enquêtes effectuées au C.I.E.S. de Lorraine, mais très certainement généralisables à l'ensemble du système, donnent les résultats suivants :

⁵ Tuteur : une des acceptions du mot pourrait être : vieux morceau de bois sec sur lequel on appuie une jeune pousse (inventé pour les besoins de la cause et proposé par un collègue lui-même tuteur de moniteur).

Enquête 1 (en sortie de monitorat) : A la question concernant leur évaluation du tutorat, les moniteurs interrogés répondent :

- Pour environ 15 % d'entre eux, le système est hautement positif.
- Pour environ 40 % d'entre eux, le système est positif.
- Pour environ 40 % d'entre eux, le système est neutre.
- Pour quelques-uns d'entre eux, le système est négatif, voire très négatif.

Si on fait abstraction de la dernière catégorie qui peut correspondre à des phénomènes individuels et caractériels, on remarque cependant une proportion de 40 % de moniteurs qui ne tirent pas de profit du système, probablement par manque de contacts entre eux et leurs tuteurs.

Enquête 2 (en cours de monitorat en décembre 1998, toutes années de monitorat confondues) : on obtient les résultats suivants qui renforcent ceux de la première enquête :

Fréquence des rencontres moniteurs tuteurs	Journalière 17 %	Hebdo. 35 %	Mensuelle 20 %	Annuelle 18 %	Nulle 10 %
Intérêt du travail avec le tuteur	Très positif 12 %	Positif 50 %	Neutre 35 %	Négatif 2 %	Très négatif 1 %

L'étude confirme que les moniteurs qui travaillent effectivement avec leurs tuteurs en sont, en général, satisfaits ou très satisfaits, mais cela ne peut évidemment pas être le cas de ceux qui ne voient leurs tuteurs que très épisodiquement.

Une analyse plus fine montre que le système du tutorat fonctionne bien, voire très bien, dans les disciplines où la notion d'équipe pédagogique est en place depuis longtemps et qu'en revanche le système fonctionne peu, voire mal, dans les disciplines n'ayant pas cette culture. Sans que cela ne soit ni complètement prouvé ni complètement vrai, les disciplines scientifiques font plutôt partie de la première catégorie alors que les disciplines littéraires, économiques et juridiques sont plus souvent dans la seconde catégorie. Mais rien n'est vraiment généralisable. Dans toutes les disciplines, tous les établissements, on trouve des exemples de tuteurs "fantômes" (i.e. : tuteur dont le seul rôle est une signature annuelle d'un avis toujours très favorable sur le moniteur dont il est "responsable") qui sont la caricature du système. Mais aussi, dans toutes les disciplines, tous les établissements, on trouve des exemples de tuteurs qui font le maximum pour remplir, avec dévouement et conscience professionnelle, les devoirs attachés à leur fonction et étudiés ci-dessous.

Il serait intéressant d'étendre l'enquête réalisée au C.I.E.S. de Lorraine à d'autres C.I.E.S., pour juger de la généralisation des résultats, qui est pour l'instant postulée. Ceci pourrait, par exemple, entrer dans le cadre d'un travail personnel pour des moniteurs de 2ème ou 3ème année ou pris en charge par l'administration de chaque C.I.E.S. Le C.I.E.S. de Lorraine élaborera un questionnaire double, le premier à destination des moniteurs, le second pour les tuteurs. Ces documents seront discutés et amendés lors de la prochaine réunion des Directeurs de C.I.E.S. et l'enquête pourrait être lancée dans l'année universitaire 1999/2000.

Droits et devoirs des tuteurs

L'exposé des droits des tuteurs est rapide. En effet, rien n'existe du point de vue réglementaire, cette fonction n'a aucune visibilité et ne peut que très peu être valorisée par les personnes qui l'assument bien ou moins bien. Cette constatation est probablement aussi une des causes importantes des manquements du système. Remarquons cependant que c'est du devoir d'une profession que de former la génération suivante et que le travail fait par un tuteur avec des débutants dans la profession lui permet une réflexion sur sa propre démarche.

Les Directeurs de C.I.E.S., parfaitement conscients de ce problème, ont largement débattu de cette situation en collaboration avec la C.P.U. (Conférence des Présidents d'Université). Un texte

commun des Directeurs de C.I.E.S. et de la C.P.U. a été déposé au Ministère entre les mains du Directeur de la Recherche. Ce texte, joint en annexe⁶, propose essentiellement de pallier ces manques en attribuant une rétribution même modeste à la fonction de tuteur, en demandant la mise en place de texte et de dispositions permettant une meilleure visibilité de la fonction et des possibilités de valorisation. Il est clair que la tutelle se doit de tenir compte des propositions faites dans ce cadre qui, jointes à celles qui suivent, devraient permettre de considérablement abaisser le taux de dysfonctionnement du système du tutorat.

Les droits des tuteurs ne peuvent pas résulter d'une étude des textes puisque ceux-ci n'existent pas, mais seulement d'une dissertation sur la seule phrase citée ci-dessus.'

Voici quelques exemples des actions attendues d'un tuteur dans l'encadrement d'un moniteur et dans l'accompagnement de celui-ci dans toutes les tâches d'un enseignement du supérieur :

- Constituer avec le moniteur une mini-équipe pédagogique, cette association faisant partie éventuellement d'une équipe plus grande et mieux identifiée.
- Aider le moniteur dans ses tâches de préparation de TD, TP, ...
- Apprendre au moniteur les différentes façons de se comporter devant les étudiants et comment se comporter devant des publics différents.
- Lui apprendre à motiver et à faire travailler son auditoire.
- Lui faire savoir évaluer le travail fait par l'enseignant.
- Lui faire savoir évaluer le travail fait par les étudiants et quantifier cette évaluation par le contrôle des connaissances.
- Le faire participer aux jurys et connaître les modes de fonctionnement de ces instances.
- Lui faire savoir comment réagir devant l'échec de l'enseignant ou de l'enseigné.
- Lui faire connaître la réglementation de la fonction d'enseignant.
- Lui faire connaître, en complément de l'action probable et espérée des Directeurs de Recherche et des formations spécifiques assurées par les C.I.E.S., les différentes facettes du métier d'enseignant-chercheur du supérieur (enseignement, recherche, administration) et le fonctionnement interne des établissements (rôle des différents conseils, rôles et pouvoirs des différents responsables, ...).

Tout ceci contribue à l'initiation au jour le jour d'un futur enseignant du supérieur.

Le rôle du tuteur est aussi d'aider le moniteur qui le mérite à devenir effectivement un enseignant du supérieur. Quand cela est nécessaire, le tuteur doit fournir au moniteur des attestations qui ne sont pas seulement de principe et mettent en évidence les qualités du moniteur. Il doit aussi aider le moniteur dans ses candidatures sur différents types de postes, par exemple, en supervisant la rédaction des parties liées à la pédagogie dans les dossiers de qualification et de candidature sur des postes de MCF.

Par ailleurs, les C.I.E.S. sont très intéressés par les apports que les tuteurs peuvent faire dans leurs formations. Si, dans les débuts du système, de nombreux tuteurs participaient aux activités des C.I.E.S., il semble bien que cette implication aille en décroissant rapidement. Pourtant il suffirait que chaque tuteur fasse une action volontaire, en collaboration avec son C.I.E.S., deux ou trois fois dans sa carrière universitaire pour que les C.I.E.S. soient pleinement satisfaits. Il semble que les Maîtres de Conférences, anciens moniteurs, sont des interlocuteurs privilégiés des C.I.E.S. dans les établissements, et peuvent à ce titre être tous potentiellement tuteurs de nouveaux moniteurs. Le rôle des C.I.E.S. est d'inciter ces personnes à être effectivement tuteurs, du fait de leur connaissance du fonctionnement des C.I.E.S. permettant ainsi un renforcement des liens C.I.E.S.-établissements.

⁶ Le texte de la plate-forme commune C.I.E.S.-C.P.U. qui traite en particulier du tutorat est joint en annexe.

Les objectifs à atteindre dans le cadre du système du tutorat

Objectif prioritaire :

- Faire disparaître les tuteurs “fantômes” et mettre en adéquation complète la fonction et les tâches afférentes.

Autres objectifs :

- Permettre à un moniteur de comprendre ce qu’est une équipe pédagogique et comment elle fonctionne.
- Permettre à un moniteur de comprendre ce qu’est une équipe pédagogique et comment elle fonctionne.
- Initier le moniteur à toutes les composantes du métier d’enseignant du supérieur.

Quelques règles au service de ces objectifs

Pour atteindre ces objectifs, il semble indispensable d’émettre des règles connues de tous et régissant les modes de désignation des tuteurs et les rapports entre tuteurs et moniteurs. Sans qu’il soit nécessaire d’atteindre le niveau de formalisme de la charte des thèses récemment mise en place dans les établissements, ces règles procèdent du même esprit et devraient constituer les bases d’un contrat moral multi-partite (Tuteur, Moniteur, C.I.E.S., Etablissement).

Règle 1 : Conformément à l’esprit des textes régissant le monitorat, il est souhaitable qu’un même tuteur n’encadre qu’un moniteur. Toutefois, pour des raisons pédagogiques et d’équipes enseignantes, un tuteur pourra encadrer deux, voire trois, moniteurs, mais jamais au-delà.

Commentaires :

Dans certaines UFR, le directeur est désigné comme tuteur de tous les moniteurs de son unité. La logique sous-jacente est déjà mauvaise même si l’U.F.R. concernée n’a que quelques moniteurs, mais on arrive nécessairement à la dérive des tuteurs “fantômes” dès que l’effectif dépasse quelques unités.

Règle 2 : Le moniteur et le tuteur font partie de la même équipe pédagogique. En particulier, le tuteur doit avoir les compétences pour suivre pédagogiquement et didactiquement les enseignements confiés au moniteur. Dans la mesure du possible, un tuteur doit pouvoir remplacer son moniteur pour tout ou partie des enseignements confiés à celui-ci en effectuant éventuellement des échanges de service avec son moniteur.

Commentaires :

- Cette règle insiste sur la notion d’équipe pédagogique et de travail en commun entre le moniteur et son tuteur.
- La règle coule de source dans les milieux universitaires qui ont cette culture d’équipe pédagogique. Elle sera beaucoup plus difficile à imposer ailleurs. Mais elle sera peut-être, si on est très optimiste et très utopiste, le germe qui permettra l’éclosion de ces équipes où elles n’existent pas encore.
- La possibilité de remplacement mutuel du moniteur par le tuteur, et réciproquement, est le gage de la proximité pédagogique du moniteur et du tuteur.

Règle 3 : Au moins pendant la période où le moniteur exerce une activité pédagogique, le moniteur et le tuteur doivent se rencontrer périodiquement pour échanger des informations sur les enseignements et pour que le tuteur puisse conseiller le moniteur dont il a la responsabilité.

Commentaires :

- La périodicité des rencontres n'est pas indiquée car elle peut varier très considérablement d'un type d'enseignement à un autre et suivant les disciplines. Dans certains cas extrêmes, une rencontre journalière pourra être nécessaire, mais une rencontre toutes les semaines ou toutes les quinzaines semble raisonnable.
- Il s'agit de nouveau, par cette règle, d'éviter les "tuteurs fantômes" qui voient leur moniteur une ou deux fois par an.

Règle 4 : La fonction de tuteur est définie annuellement. Elle est reconductible d'une année sur l'autre par la volonté du tuteur et du moniteur qui déclarent explicitement, à leur C.I.E.S., vouloir continuer à travailler ensemble.

Commentaires :

- Il ne faut pas mettre en place une procédure lourde de reconduction des tuteurs. Mais il faut qu'il y ait une démarche effective pour éviter la reconduction tacite.
- Il faut empêcher que les rapports tuteur-moniteur ne se distendent au fil des années, quand le tuteur et/ou le moniteur changent de domaine d'enseignement.
- Un changement de tuteur ne doit pas, la plupart du temps, être considéré comme un désaveu du travail fourni par le binôme moniteur-tuteur. C'est en général la constatation d'un éloignement des activités pédagogiques des deux personnes qui impose ce changement.
- Plus rarement, ce changement de tuteur résultera de la constatation d'une "incompatibilité d'humeur" ou d'une divergence grave dans la conception du métier d'enseignant. Les C.I.E.S., en collaboration avec les établissements, doivent gérer au cas par cas ces conflits que l'on sait d'expérience très rares. Par ailleurs, conformément aux textes régissant le monitorat, la première année de monitorat doit être considérée comme une période probatoire pour le moniteur. Un problème du type précédent peut amener le C.I.E.S., après consultation des différentes parties, à demander à l'établissement de ne pas renouveler le moniteur. Sur le terrain, proposer au moniteur concerné de démissionner peut lui permettre une voie de sortie honorable.

Règle 5 : Annuellement, le moniteur et le tuteur corédigent et cosignent un rapport pédagogique sur les activités de l'année universitaire précédente. Ce rapport est transmis au C.I.E.S. et intégré dans le dossier du moniteur. Si besoin est, le tuteur et/ou le moniteur transmettent un complément de rapport au C.I.E.S. dans le cas où les deux parties n'arrivent pas à se mettre d'accord sur un texte commun.

D'autres règles sont probablement envisageables. L'introduction par les C.I.E.S. de celles qui précèdent, devrait déjà largement améliorer l'existant.

Conclusion

Le tutorat, né avec les C.I.E.S., a un bilan très contrasté. Il souffre de ne pas avoir de définitions par les textes. Une action conjointe des Directeurs de C.I.E.S. et de la C.P.U. n'a pas encore porté ses fruits. Les règles émises ci-dessus et la mise en application de la plate-forme commune C.I.E.S.-C.P.U. devrait permettre une amélioration sensible de ce système dont la logique interne n'est ni contestable ni contestée.

Annexe : Plateforme commune C.I.E.S / C.P.U.

Un groupe de travail composé des Présidents B. Gélas, G. Losefeld, du Vice-Président Weil et des Directeurs de CIES Attali, Camus et Doucet s'est réuni les 19 décembre, 21 janvier et 17 mars 1998, afin d'élaborer des propositions communes visant à améliorer les conditions du monitorat et à mieux intégrer ce dispositif dans la politique des établissements.

Remarques préliminaires.

La diversité du système en place qui a multiplié les types d'allocations est telle que son appréhension est rendue difficile même pour les spécialistes eux-mêmes. Le groupe de travail propose une simplification sur la base d'une seule allocation couplée.

Sans intention visant à systématiser la formule, et tout en respectant l'autonomie de choix des étudiants, le groupe conseille de recommander, lorsqu'ils envisagent de préparer l'agrégation, de commencer par celle-ci, puis de préparer le DEA, avant d'entreprendre la thèse via le monitorat.

Le groupe estime que les étudiants réussissant l'agrégation en cours de monitorat pourraient, après certification par le CIES, être dispensés du stage en IUFM.

La formation des allocataires et moniteurs doit s'inscrire dans le cadre de la politique constructuelle.

Il est nécessaire d'effectuer une analyse du flux national sur les quatre ans à venir, à définir en fonction des viviers disciplinaires et des besoins identifiés à 5 ans (départs à la retraite non couverts par le nombre de diplômés docteurs) et de veiller à ce que le vivier ne se tarisse pas. Les établissements doivent intégrer cette démarche prévisionnelle à leur projet global.

Le contrat pourrait porter mention du nombre d'allocations susceptibles d'être attribuées en distinguant les allocations simples des postes fléchés. Cette information prenant la forme d'une fourchette ou fixant un seuil (plafond ou plancher), pourrait permettre à l'établissement d'anticiper la gestion des flux de sortie du doctorat, en jouant notamment sur le levier que constituent, à cet égard, les emplois d'ATER, qui devraient exister en nombre suffisant pour garantir une possibilité de finir leur thèse ou de compléter leur formation à tous les moniteurs en fin de droit.

Les universités devraient pouvoir en outre être en mesure de formaliser officiellement l'éventuel gel de postes de MC vacants réservés à ce titre, sans s'exposer au risque d'une pénalisation.

Recrutement sur formations doctorales.

Le groupe préconise l'obligation de recruter au niveau de la première année, sauf dérogation exceptionnelle. Plusieurs raisons étayent cette proposition :

- la crédibilité de la formation. L'ensemble des services d'enseignement assuré par le moniteur doit représenter l'équivalent du service annuel d'un enseignant-chercheur.
- la formation par le biais des stages doit s'étaler sur trois ans avec un allègement en 3e année (celle de la soutenance en général).
- un moniteur ayant accompli 36 mois de monitorat validera deux ans d'ancienneté lors de l'intégration dans le corps des Maîtres de Conférences.
- l'allocation de 3e année est allouée de manière quasi-automatique quand le moniteur a une ancienneté de deux ans révolus.

Monitorat - allocation - bourses.

L'allocation de recherche représente l'assise traditionnelle du monitorat. Quand il est, à titre exceptionnel, adossé à une bourse, celle-ci doit :

- a) être assurée pour 3 ans
- b) être d'un montant aussi proche que possible de celui de l'allocation. Une homogénéisation des niveaux de bourses (bourses régionales, de docteurs ingénieurs du CNRS...) est à entreprendre.

Le service d'enseignement des moniteurs.

Introduire deux dispositions dans la définition du service :

- a) les moniteurs assurent prioritairement leur service d'enseignement en premier cycle. Un tiers au plus peut être effectué en second cycle, soit lors d'une seule année de monitorat, soit par fraction chaque année. Si l'établissement d'accueil du moniteur n'est pas doté d'un premier cycle, il est souhaitable qu'une convention soit passée avec l'université la plus proche, de sorte que le moniteur puisse y effectuer une part de son service.
- b) le service doit comprendre un volume très significatif voire exclusif de travaux dirigés.

Postes d'ATER spécifiques⁷

Le groupe recommande avec insistance de maintenir, une année encore, la possibilité pour les moniteurs sortants d'être nommés sur un poste d'ATER spécifique correspondant à un demi-service d'enseignement. Plusieurs considérations motivent cette position :

- a) l'effectif de moniteurs concerné à la rentrée de 1998 sera voisin de celui de 1997.
- b) certains d'entre eux auront à terminer la rédaction de leur thèse et à préparer leur candidature à l'inscription sur les listes de qualification.
- c) la suppression d'un processus particulier pour les moniteurs en fin de droit serait douloureusement ressentie (l'attribution des postes d'ATER spécifiques doit être connue le 1er octobre au plus tard).

Tutorat⁸

Le tuteur joue un double rôle, d'une part auprès du moniteur qu'il accompagne dans son initiation à la fonction pédagogique et auquel il facilite les relations avec l'équipe pédagogique et la composante dans laquelle il est affecté et d'autre part, dans la liaison établissement-CIES, en suivant le moniteur dans ses activités de formation et en transmettant un rapport annuel sur ses activités et sa progression pédagogique.

Afin de mieux remplir cette fonction tutorale, trois propositions sont énoncées :

- a) l'établissement doctoral devrait définir et transmettre chaque année au CIES une liste de tuteurs (n'encadrant pas plus de trois moniteurs), en accord avec les responsables d'enseignement et les moniteurs.
- b) l'attribution à chaque tuteur de quelques heures spécifiques (les dotations ministérielles étant abondées à cet effet).
- c) impliquer le tuteur dans la gestion prévisionnelle, notamment pour la définition des besoins en supports, discipline par discipline ; un correspondant spécifique dans l'établissement pourrait également aider, dans chaque discipline, à la mobilité des moniteurs lorsqu'ils candidatent sur un support d'ATER.

⁷Tout ce point a été repris dans la lettre à V. Courtillot du 12 mars 1998, signée de B. Saint-Girons et J. Camus.

⁸ Un texte décrivant plus précisément la fonction de tutorat pédagogique est joint en annexe.

LE FONCTIONNEMENT DES CIES

Jacques CAMUS, Directeur du CIES Grand Ouest
Vanina PIERI, Assistante au CIES Provence, Côte d'Azur, Corse

Cet atelier complète la réflexion des ateliers catégoriels réunissant d'une part les directeurs de CIES et d'autre part leurs assistantes.

Objectif principal de l'atelier : déterminer et mettre en œuvre des moyens de fonctionnement identiques à tous les CIES.

Six points ont été définis comme devant être harmonisés :

1. Présentation du budget des CIES

Une proposition de critérisation doit être réalisée de manière à atteindre une présentation uniforme des budgets de chaque CIES.

2. Guide du monitorat

Il est proposé d'adopter, pour tous les CIES, un même schéma de présentation. Le guide devrait se limiter à rappeler les principes essentiels qui régissent le monitorat. Le guide diffusé par le CIES de Versailles pourrait servir de référence.

3. Calendrier de recrutement des moniteurs et des ATER spécifiques

L'idéal serait de pouvoir recruter les moniteurs au 1^{er} septembre, comme c'est déjà le cas pour les allocataires couplés (élèves des ENS et de l'Ecole Polytechnique). Cependant, les allocataires des directions scientifiques DS6 et DS7, voire DS5, ne sont pas connus avant le 15 septembre. Par contre, pour les autres directions scientifiques DS1, DS2, DS3 et DS4, les dotations en allocations aux écoles et formations doctorales ont lieu en juin et la nomination des allocataires au mois de juillet. Une nomination de tous les moniteurs au 1^{er} septembre apparaît dès lors difficile.

En ce qui concerne les ATER spécifiques, il serait agréable de pouvoir en arrêter la liste vers la mi-septembre afin que les intéressés puissent prendre leurs fonctions sans retarder la rentrée universitaire.

Dès lors, un effort doit être réalisé pour obtenir les nominations le plus tôt possible, même si aucune date butoir ne peut être fixée.

4. Secrétariat (personnel et locaux) / Fonctionnement CIES-Etablissements

Un seul poste d'assistante par CIES ne suffit plus compte tenu des missions de plus en plus nombreuses qui lui sont confiées : suivi des dossiers des moniteurs, et notamment ceux des cas particuliers (agregés ou autres), suivi des stages et organisation des stages résidentiels, comptabilité...

Constat : si les charges de gestion peuvent être différentes d'un CIES à l'autre, elles sont dans chaque cas très lourdes. À cela, s'ajoutent la diversité des sites couverts par les CIES, le nombre de moniteurs gérés... **Un poste supplémentaire est vraiment nécessaire pour la gestion des CIES.**

Au niveau des relations CIES-Etablissements, la présence de correspondants pédagogiques par établissement paraît être une excellente solution. Ce dispositif fonctionne déjà dans plusieurs CIES. Cela permet de délocaliser l'organisation de stages et de mettre en place un suivi des moniteurs plus efficace (tutorat pédagogique et environnement recherche). En outre, les liens avec les Ecoles doctorales doivent être davantage développés, de même que les relations avec les services du personnel des établissements.

Concernant les locaux affectés au CIES, cela relève de la responsabilité des directeurs de CIES, en accord avec les rectorats et en relation avec les Présidents d'universités.

5. Equipement

Un progrès a été réalisé par la création d'un réseau intranet entre CIES. Mais il n'y a pas uniformisation des matériels et des logiciels utilisés par chacun.

De même, une harmonisation des documents administratifs utilisés par les CIES (contrat d'engagement, enquête de devenir des moniteurs, ...) devrait être instaurée.

6. Statut des moniteurs

La création d'une aide à la réponse au profit des CIES, sur les questions relatives à leur statut que peuvent poser les moniteurs (notamment en ce qui concerne la validation de leur monitorat) devrait être créée. Il pourrait s'agir de la création d'un serveur CIES en concertation avec la DPE.

LE MONITORAT ET LE RENOUELEMENT DU CORPS DES ENSEIGNANTS DU SUPERIEUR

Claude GAUBERT, Directeur du CIES Grenoble
René-Louis INGLEBERT, Directeur du CIES Centre

Cet atelier faisait suite à l'intervention de Claude GAUBERT sur le devenir des moniteurs issus des CIES.

L'atelier s'est efforcé de répondre à un certain nombre de questions issues de cet exposé :

1 – Peut on corriger et améliorer le rendement global de 50% du système, fixé par le taux d'abandons (10%), le taux de fuite vers d'autres métiers (20%) et un taux de succès lors des candidatures sur des postes de MCF de 70% ?

Un consensus s'est dégagé pour trouver qu'un taux de 50% de moniteurs qui deviennent MCF est satisfaisant et même optimum, compte tenu du mode actuel de recrutement des moniteurs (post DEA et surtout sur des critères académiques), du lien fort entre monitorat et allocations de recherche (90% des moniteurs sont allocataires MENRT) et une proportion très faible des autres doctorants devient moniteur. De plus tendre vers un monitorat qui s'apparenterait trop à un pré-recrutement n'est pas souhaitable. Avec un taux d'insertion comme MCF qui resterait de l'ordre de 50 à 60%, pour un flux actuel de moniteurs entrants de l'ordre de 1700, on obtient donc à échéance de 5 à 6 ans environ 900 MCF recrutés ex moniteurs. Augmenter ce flux, s'il apparaît trop faible au regard des postes à pourvoir, supposerait donc d'augmenter le nombre de moniteurs.

2 – La répartition actuelle des postes de moniteurs entre les disciplines est elle satisfaisante ou doit elle être retouchée ? Elle diffère sensiblement de la répartition des allocations de recherche entre les disciplines et se rapproche assez nettement de la répartition des postes de MCF ouverts au recrutement (au cas de la DS6 près malgré les efforts récents faits pour cette discipline). On peut donc penser qu'elle se rapproche également des besoins futurs en MCF. Ceux ci ne peuvent pas néanmoins être évalués uniquement en tenant compte des disciplines des postes libérés par les départs à la retraite. Un ajustement au niveau national en fonction des redéploiements qu'envisagent les établissements est nécessaire.

L'atelier a émis ensuite deux propositions pour améliorer la contribution des CIES au renouvellement du corps des enseignants du supérieur :

1 – Une contractualisation des CIES (contrat d'objectifs) pourrait être envisagée parallèlement à celle des Universités. Elle porterait, entre autres, sur une gestion des flux entrants et sortants de moniteurs, le suivi de leur insertion professionnelle, en tenant compte des prévisions nationales et locales des départs en retraite des enseignants chercheurs et des redéploiements de postes.

2 – Les procédures locales de recrutement des moniteurs et des enseignants mériteraient d'être revues car, surtout dans certaines disciplines, les critères purement académiques y jouent un trop grand rôle. C'est ainsi que devrait être plus pris en compte la motivation pour le métier d'enseignant lors du recrutement des moniteurs et la valorisation de l'expérience pédagogique acquise pendant le monitorat lors du recrutement comme MCF.

ATELIERS CATEGORIELS

CONSTITUTION DE L'ASSEMBLEE DES DIRECTEURS DE CIES

Vincent-Paul Kaftandjian, Directeur du CIES Provence-Côte d'Azur-Corse)

Compte-rendu de la réunion des Directeurs de CIES du 16 juin 1999 à Toulouse

Etaient présents : Albert Hamm (CIES Alsace), Claude Laugénie (CIES Aquitaine-Outremer), René-Louis Inglebert (CIES Centre), Jacques Camus (CIES Grand-Ouest), Claude Gaubert (CIES Grenoble), Jean-Pierre Doucet (CIES Jussieu), Maurice Porchet (CIES Nord-Pas de Calais-Picardie), Pierre Marchand (CIES Lorraine), Jean-Marc Lardeaux (CIES Lyon), Jean Lagarrigue (CIES Montpellier), Vincent-Paul Kaftandjian (CIES Provence-Côte d'Azur-Corse), Alain Coulon (CIES Sorbonne), Serge Attali (CIES Toulouse), Francis Sécheresse (CIES Versailles).

Après discussion et amendement des textes proposés par Vincent-Paul Kaftandjian lors de l'atelier des Directeurs de CIES du 16 juin 1999, il a été décidé :

- de créer une Assemblée des Directeurs de CIES
- d'établir un règlement intérieur de cette Assemblée
- d'élire un Bureau composé de trois Directeurs :
 - * Alain Coulon
 - * Claude Laugénie
 - * Claude Gaubert
- d'élire Alain Coulon président de l'Assemblée des Directeurs de CIES.

L'Assemblée a adopté ces décisions à l'unanimité.

Annexe 1 : Statuts de l'ADCIES

ASSEMBLEE DES DIRECTEURS DE CENTRE D'INITIATION A L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (A.D.C.I.E.S.)

Article 1 :

Il est créé une Assemblée des Directeurs de Centre d'Initiation à l'Enseignement Supérieur qui comprend les directeurs des C.I.E.S. en exercice.

Article 2 :

L'Assemblée est pour les directeurs de C.I.E.S. un lieu de concertation et de partage d'expériences.

L'Assemblée permet l'expression de positions communes sur les problèmes touchant l'ensemble des C.I.E.S. ; c'est une instance de proposition vis-à-vis des différentes directions ministérielles.

L'Assemblée permet une représentation commune des C.I.E.S. auprès du Ministère de tutelle, de la Conférence des Présidents d'Université, de ses autres partenaires institutionnels nationaux et internationaux, et des grands organismes.

Article 3 :

Un règlement intérieur détermine le fonctionnement de l'Assemblée.

Fait à Toulouse, le 16 Juin 1999

Suivent les signatures des différents Directeurs de C.I.E.S.

Annexe 2 : Règlement intérieur :

Assemblée des Directeurs de CIES

Règlement intérieur

Article 1 :

L'Assemblée des Directeurs de CIES élit en son sein un Président. Il est assisté d'un bureau qu'il préside.

Le Président :

- réunit le bureau et définit avec lui l'ordre du jour des réunions de l'Assemblée
- assure la représentation de l'Assemblée entre ses réunions
- assure le suivi de la mise en oeuvre des propositions ou décisions de l'Assemblée.

Le mandat du Président est de un an renouvelable. L'élection a lieu en séance privée. Les candidatures doivent être déclarées avant le premier tour de scrutin. Aux deux premiers tours, la majorité absolue des directeurs en exercice est requise pour être élu. La majorité simple suffit au tour suivant.

Seuls participent au débat et votent les directeurs en exercice présents.

Article 2 :

Le bureau est élu par l'Assemblée. Il comprend outre son Président, deux membres de l'Assemblée. Un des trois membres doit être directeur d'un C.I.E.S. d'Ile de France.

Le mandat du bureau commence et s'achève avec celui du Président.

Article 3 :

L'Assemblée des Directeurs de CIES se réunit en séance plénière sur convocation du Ministère de tutelle ou en séance privée à sa propre initiative, selon un calendrier établi chaque année sur proposition de son bureau.

L'Assemblée peut inviter les assistantes de direction des CIES à certaines séances, en fonction de l'ordre du jour.

En cas de vote, chaque directeur dispose d'une voix. Nul ne peut être porteur de plus d'une procuration.

Article 4 :

Des groupes de travail peuvent être mis en place en fonction des propositions de l'Assemblée.

Article 5 :

Le présent règlement intérieur, adopté par l'Assemblée des Directeurs de CIES dans sa réunion du 16 juin 1999, est modifiable, sur proposition du bureau ou d'un tiers au moins des directeurs, par un vote en séance privée préalablement inscrit à l'ordre du jour de l'Assemblée lors de sa convocation.

Annexe 3 : Liste des groupes de travail :

Groupes de travail

1. Politique de formation. Responsable : M. Porchet
 - Contenu des formations des CIES
 - Tutorat.
2. Information et communication. Responsable : C. Gaubert
 - Guide du Monitorat
 - Attestation de monitorat
 - Rapport du directeur
 - Contrat d'engagement
 - Statistiques sur le devenir des moniteurs.
3. Statuts et aspects réglementaires. Responsable : J. Camus
4. Ressources des CIES. Responsable : R. Inglebert
 - Ressources en personnel
 - Budget
 - Locaux
 - Outils de gestion des CIES.
5. Relations internationales. Responsable : A. Hamm
6. Prospective. Responsable : C. Laugenie
 - Gestion prévisionnelle des flux
 - Extension des missions des CIES

ATELIER DES ASSISTANTES PROPOSITIONS D'AMELIORATION DU SYSTEME

Dalila SIBLOT, Assistante au CIES de Montpellier
Bernadette SANTONI, Assistante au CIES de Toulouse

De l'exposé de chacune des Assistantes de CIES, trois points principaux apparaissent comme spécifiques de leur situation.

Ces trois points se rapportent à :

- leur position administrative,
- leur position vis-à-vis de l'établissement auquel elles sont administrativement affectées et vis-à-vis de l'établissement de rattachement du CIES pour sa gestion comptable,
- leur position au sein de leur CIES, quant à la multiplicité des tâches auxquelles elles font face et en terme de personnel qui peut leur être adjoint pour les aider dans ces tâches.

1) La disparité des statuts de la plupart des assistantes (Ingénieurs d'étude, Assistant-ingénieur, secrétaires de l'ASU, secrétaires de l'ARF) et la situation de précarité de plusieurs d'entre-elles qui sont contractuelles, nous amènent à demander :

- la stabilisation des situations précaires,
- la reconnaissance de la fonction d'Assistante eu égard aux diverses responsabilités et activités exercées. La NBI, dont quelques-unes sont attributaires, pourrait être une marque de cette reconnaissance pour toutes, et pourrait prendre effet dès les prochaines attributions.

2) Il serait souhaitable que l'établissement de rattachement de chaque CIES ne change pas avec le changement de direction du CIES. Le fait pour certaines de devoir changer d'établissement d'affectation, outre qu'il entraîne pour elles des difficultés d'intégration, entraîne également d'avoir à s'adapter au fonctionnement d'une nouvelle agence comptable et occasionne donc des pertes de temps et d'efficacité.

3) L'alourdissement des tâches par l'obligation qui est faite à certaines d'entre-elles d'assurer la gestion comptable des crédits du CIES par le système NABUCO, les missions larges d'information, de diffusion, de relations publiques, administratives, juridiques, de mise en place et de gestion des stages, de relation avec les intervenants, de suivi de moniteurs, d'autres services annexes, sont à prendre en compte dans l'appréciation des conditions de travail de chacune.

Tout ceci amène à poser la question des moyens en personnel des CIES qui est liée à celle de leurs ambitions. Corrélativement,

- une plaquette émanant du Ministère serait bienvenue pour harmoniser et consolider le système,
- une réunion des assistantes avec les représentants administratifs du Ministère, peu avant les recrutements, serait également souhaitable.

ATELIER DES MONITEURS CONFRONTATIONS D'EXPERIENCES ET DE SITUATIONS

Jean-Luc ROSSIGNOL, moniteur au CIES de Lyon
Camille GAILLARD, monitrice au CIES de Grenoble

Cet atelier a réuni 19 moniteurs (12 des DS 1-2-4, 7 des DS 6-7) en présence de Mme A. GIAMI, Sous-directeur de la Recherche Universitaire et des Etudes Doctorales). Trois points ont été successivement abordés : le rôle du tuteur, le statut du moniteur, son implication et sa responsabilisation.

Le rôle du tuteur :

Le bilan dressé par les moniteurs apparaît très contrasté. Trois sortes d'expériences ont pu être dégagées. Certains moniteurs ont, ainsi, indiqué leur entière satisfaction à l'égard de leur tuteur, présent tout au long de l'année et prodigant de nombreux et précieux conseils tant sur la vie à l'université qu'en matière pédagogique. D'autres n'ont pas retrouvé chez leur tuteur cette compétence ; mais à celui-ci s'est substituée une équipe pédagogique permettant au moniteur d'avoir un interlocuteur privilégié. Enfin, certains, en majorité littéraires, se sont plaints de ne connaître leur tuteur qu'au travers de sa signature apposée sur certains documents administratifs. Ces moniteurs ne bénéficient, de ce fait, d'aucun interlocuteur valable au sein de la faculté ou département. Cette absence de contact qui peut être là imputée au tuteur, peut tout autant l'être au moniteur, qui, parfois, n'a pas toujours fait la démarche d'aller à sa rencontre. Elle est, quoi qu'il en soit, regrettable.

C'est pourquoi, il est apparu que la fonction de tuteur est nécessaire mais qu'elle doit être valorisée. Deux propositions ont pu être faites dans ce sens :

Instaurer une Charte Moniteur-Tuteur, rappelant les droits et devoirs du tuteur ; elle pourrait décrire, en outre, la mission du moniteur à cet égard.

Octroyer au moniteur une liberté de choix et éventuellement de changement de tuteur.

Le statut du moniteur :

L'enchaînement des contrats de moniteur et d'ATER⁹ :

Les services de moniteurs justifiant de trois années de fonction sont retenus à raison de deux ans pour le reclassement dans le corps de maître de conférence. Toute cessation du contrat de moniteur avant ce terme entraîne de facto une perte d'ancienneté de six mois minimum. Or le contrat d'ATER débute au 1er septembre, alors que celui de moniteur se termine généralement fin de ce mois ou du mois suivant. Ce décalage oblige le moniteur recruté en tant qu'ATER à démissionner de ses fonctions un à deux mois avant le terme de son contrat. Alors que le moniteur a effectué l'intégralité de son service sur l'année universitaire, cette démission imposée lui fait perdre les six mois en question.

⁹ Le problème du recrutement des agrégés en tant qu'ATER a été aussi abordé mais sans qu'aucune proposition n'ait été émise ; les critères de ce recrutement devraient, néanmoins, être clarifiés.

Afin de remédier à cet état de fait, les moniteurs présents proposent deux solutions, qu'ils jugent facilement et rapidement applicables :

nommer les moniteurs de première année dès le 1er septembre et cela même de façon rétroactive ou

calculer la perte d'ancienneté proportionnellement à la durée du contrat non véritablement effectuée (soit une perte d'un mois seulement pour une démission se produisant un mois avant le terme du contrat).

Le service du moniteur :

Le moniteur doit assurer annuellement 64 heures de TD ou 96 heures de TP en premier cycle ou **exceptionnellement** en deuxième cycle. La présence du terme "exceptionnellement" pose problème, dans le sens où il est nécessaire d'obtenir une dérogation du directeur du CIES à cet effet. L'existence de cette dérogation non systématiquement accordée est susceptible de représenter une discrimination notoire entre moniteurs de CIES différents ainsi que par rapport aux vacataires dont les services peuvent s'effectuer dans tout cycle universitaire.

Aussi, les moniteurs présents proposent-ils de **supprimer cette limitation**, le déroulement du service du moniteur restant bien évidemment toujours sous le contrôle du CIES auquel il est rattaché.

Le statut du moniteur :

Se pose toujours en effet, le problème du statut du moniteur considéré, parfois comme un étudiant en thèse et plus rarement comme un jeune professionnel en formation. Ceci peut encore entraîner certaines difficultés, y compris au niveau de la couverture sociale dont doit bénéficier le moniteur pendant et après son contrat ; une ancienne monitrice a ainsi indiqué qu'elle n'a eu aucune couverture pendant près de deux mois. Cette indication très particulière est révélatrice de la situation "entre deux chaises" où se trouve parfois le moniteur.

Ont, par ailleurs, été évoquées les différences qui peuvent exister entre CIES au niveau de l'organisation des stages. Ainsi, certains moniteurs ont indiqué suivre un stage central réunissant tous les moniteurs (tous établissements confondus), un stage disciplinaire propre à chaque DS, ainsi que des stages à la carte. Le stage disciplinaire qui permet aux moniteurs de partager leur expérience dans une même discipline est généralement remplacé dans la majorité des CIES par l'élaboration obligatoire d'un rapport, dont l'évaluation peut être parfois problématique, même si l'élaboration d'un document écrit permet de formaliser l'expérience acquise.

Responsabilisation et implication du moniteur au sein du CIES :

De manière préalable, certains moniteurs ont tenu à rappeler que le monitorat ne doit pas être assimilé à de l'assistantat. Au contraire, cette expérience est la première occasion donnée à d'anciens étudiants en formation professionnelle d'enseignement de développer leur aptitude d'autonomie et mettre en oeuvre leur sens de la responsabilisation.

L'absentéisme est, en outre, un problème majeur du système. La première réponse apportée fut de rappeler de manière catégorique que les moniteurs s'engagent, de par la signature de leur contrat, à assister à l'ensemble des stages organisés par le CIES dont ils dépendent. Cette situation ne peut être admise vis à vis des intervenants qui ressentent mal cette absence devenue trop importante ; elle les oblige à attendre et retarder le début du stage dans l'espoir d'arrivées ultérieures, sans compter la déception justifiée de l'organisateur qui a planifié une intervention en fonction d'un nombre déterminé de participants. Cette "minorité suffisante" continue, en outre, de décrédibiliser le

moniteur en général, considéré alors de nouveau non comme un adulte en formation mais comme un éternel étudiant...

Pour certains, cet absentéisme peut se justifier du fait de stages antérieurs de qualité médiocre (intervenant n'ayant pas préparé, ne connaissant pas son public...) ; si cet argument est reconnu comme tout à fait valable, il semble opportun de rappeler que le moniteur dispose d'un droit de parole direct auprès de son CIES (par le biais du questionnaire d'évaluation nécessairement remis à la fin de tout stage) et indirect par l'intermédiaire des délégués au comité pédagogique et d'associations de moniteurs susceptibles à ce titre d'intervenir et de mettre fin à ce genre de situation.

ATELIER TUTEURS, FORMATEURS, CORRESPONDANTS

Jean-Michel QUENARDEL
Responsable de formation au CIES de Versailles

DEROULEMENT DE L'ATELIER

L'atelier comprenait essentiellement des correspondants et des formateurs (aucun tuteur) et deux moniteurs ont éclairé les débats en présentant quelques exemples de leur expérience. Les échanges ont concerné presque exclusivement les questions de formation.

Il est apparu évident que les préoccupations des correspondants et celles des formateurs (au sens d'intervenants dans la formation au sein des CIES) pouvaient être parfois différentes mais que dans l'ensemble les objectifs étaient très voisins, souvent même identiques. La position des formateurs est relativement bien définie même si les modalités des interventions (nature, effectifs, durée...) varient très largement selon les objectifs et la réalisation des plans de formation.

Par contre, la situation des correspondants semble beaucoup plus variable selon les CIES et les établissements d'enseignement supérieur envisagés. On observe en effet que certains correspondants sont très largement impliqués non seulement dans la coordination administrative et la représentation de leur établissement (généralement une université) mais aussi dans la préparation et la réalisation des actions de formation : ils représentent alors des super-tuteurs d'établissement et leur action est fondamentale dans la formation des moniteurs. Dans d'autres cas (peu nombreux ?), les correspondants ne viennent que lors des réunions du comité de direction pour demander des chapeaux de moniteurs ; ces correspondants n'étaient pas représentés dans l'atelier.

Les débats dans l'atelier ont été nombreux et variés, parfois un peu anarchiques. Pour un meilleur rendement dans l'avenir, il serait bon de prévoir les animateurs assez tôt pour qu'ils puissent réfléchir à l'organisation des débats (questions à débattre, horaire...). La durée des échanges est apparue trop courte à la plupart des participants.

LES PROPOSITIONS CONCERNANT LES STAGES

Un certain nombre de propositions ont émergé des débats de l'atelier ; elles peuvent être regroupées en deux thèmes concernant les programmes de formation et le déroulement des stages de formation. Chaque thème est subdivisé en trois parties.

Les programmes :

1- Il semble indispensable de réaliser l'**inventaire des compétences locales**, afin que les échanges entre les formateurs et les moniteurs puissent éventuellement se prolonger dans le cadre (ou en dehors) des stages du CIES.

2- L'utilisation des **réseaux personnels** pour l'établissement des programmes de formation - en grande partie déjà réalisée - a été considérée comme positive. Il n'apparaît pas nécessaire que tous les plans de formation soient identiques, il est même fondamental que des différences soulignent l'utilisation de compétences locales.

3- Il est souhaité que le "**catalogue des stages**" (plans de formation) de chaque CIES soit disponible pour les acteurs de la formation (moniteurs, tuteurs, intervenants, correspondants...). Ne pourrait-on pas envisager un site Web où ces plans seraient disponibles ?

Le déroulement et/ou le contenu :

En ce qui concerne le déroulement et/ou le contenu des stages de formation, des propositions ont été émises par le groupe de travail :

1- Il est demandé qu'une **présentation précise** des stages soit réalisée, aussi bien en ce qui concerne le déroulement (conditions matérielles, durée,) que le contenu (objectifs, moyens,).

2- Il est souhaité, pour certaines actions de formation qu'il y ait une **production**, par les moniteurs, **de documents** ; cette proposition avait déjà été faite (et réalisée) par Jean-Michel Caron au CIES de Lyon. La plupart des CIES pratiquent cette politique. Il pourrait être intéressant de faire l'inventaire des productions de chaque Centre .

3- Il est proposé de monter des **actions de formation sur plusieurs années** (2 ou 3 ans ?), sous une forme optionnelle, avec retour d'expérience. Les champs d'application n'ont pas été définis.

LA RECONNAISSANCE DES CIES ET DES CORRESPONDANTS.

Il a été souligné au cours du colloque que les CIES étaient parfois mal identifiés, aussi bien au sein de la communauté universitaire que parmi les doctorants ou les étudiants en cours de DEA. Malgré les textes officiels,

Les participants à l'atelier souhaitent que les correspondants soient reconnus au sein des établissements universitaires dans lesquels ils enseignent et/ou encadrent les moniteurs. Sous réserve qu'ils organisent les stages et qu'ils participent réellement à l'encadrement des moniteurs, c'est-à-dire qu'ils aient un contact réel avec le terrain, il est proposé par le groupe que les **correspondants** des CIES **bénéficient d'une prime pour charge administrative** dont le montant pourrait varier en fonction du nombre de moniteurs affectés à l'établissement universitaire.