

**Zeitschrift:** Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

**Herausgeber:** Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

**Band:** 14 (1992)

**Heft:** 2

**Artikel:** L'assistanat en sciences de l'éducation : un espace de formation en question

**Autor:** Hofstetter, Rita / Lévy, Marie-Thérèse

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-786302>

#### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

#### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

#### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 04.02.2026

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

# L'assistanat en Sciences de l'éducation : un espace de formation en question

*Rita Hofstetter, Marie-Thérèse Lévy*

*Une réflexion sur la formation de l'assistant nous paraît pertinente en raison des préoccupations que suscite actuellement la problématique de la relève en Sciences humaines comme dans les autres domaines scientifiques. Un rapide historique du contexte étudié, accompagné d'une description de la population concernée, nous permettra d'abord de définir les caractéristiques de la situation des assistants en Sciences de l'éducation (SdE) à Genève. Nous nous interrogerons ensuite sur le concept même de formation : les textes de loi soulignent l'aspect formateur de la fonction d'assistant, mais quel sens prend ce concept pour le Corps intermédiaire comme pour le Corps enseignant ? Comment se représente-t-on les assistants en SdE ? Qu'attend-on d'eux et qu'attendent-ils de leur passage à l'Université ? Enfin, nous nous attellerons à une analyse plus spécifique des activités pédagogiques puis scientifiques des assistants en SdE, pour en dresser l'inventaire, en interroger les finalités, et en préciser les objectifs afin d'émettre quelques propositions susceptibles de rendre leur formation pédagogique et scientifique plus efficiente.*

## Contexte

### 1.1. Introduction

Alors que s'engage en ce moment même une réflexion d'ensemble sur l'efficience des systèmes de formation en Suisse<sup>1</sup>, il nous semble intéressant d'attirer l'attention sur l'assistanat, riche réservoir de chercheurs et de pédagogues en

formation. Une telle étude implique une analyse du statut et du cahier des charges de l'assistant, lesquels sont fonction du contexte particulier dans lequel l'assistant est amené à travailler. Nous circonscrivons de ce fait notre observation à la Section des sciences de l'éducation (SdE), l'une des deux sections de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE) de Genève, certaines de nos remarques étant applicables à d'autres contextes facultaires.

Le lieu particulier des Sciences de l'éducation, lieu de théorisation et d'analyse des pratiques et des systèmes éducatifs, nous semble être des plus adéquats pour mesurer les effets de la formation universitaire au stade de l'assistanat ; autrement dit, nous proposons une réflexion qui a pour objet le lieu même dont la fonction est de penser le thème de l'éducation au sens large. Quel genre de formation la Section des sciences de l'éducation propose-t-elle pour ses propres collaborateurs, dont certains se destinent à devenir des formateurs ?

Les données sur lesquelles nous basons notre étude sont issues des résultats d'une enquête<sup>2</sup> mandatée par l'Association du Corps intermédiaire de la Section des sciences de l'éducation (ACISE) et menée durant l'année 1989 auprès de cinquante assistants (sur les 59 en poste à cette époque) de la Section des SdE de la FPSE. Nous avons interrogé individuellement l'ensemble de ces personnes au moyen d'un questionnaire – grille d'interview – construit en grande partie sur le modèle du cahier des charges officiel de l'assistant, qui a été élaboré par le Corps intermédiaire de la Section et approuvé par le Conseil de Section en décembre 1982.

Le tableau dressé à partir des résultats de cette enquête fait ressortir une satisfaction nuancée de la part des assistants en SdE. La plupart d'entre eux mentionnent diverses critiques quant au statut de l'assistant et à l'aspect trop peu formateur de cette fonction. Il convient de relever que la majorité des lacunes apparues dans ce rapport ont déjà été pointées dans les trois enquêtes précédentes menées elles aussi par des assistants de la Section, en 1974, 1982 et 1985<sup>3</sup>. La situation et les fonctions réservées aux assistants se sont considérablement modifiées durant ces quinze dernières années. Néanmoins, certaines critiques se répétant, une réflexion plus approfondie nous a paru nécessaire. Ces critiques s'expliquent en partie par la précarité même du statut de l'assistant, engagé pour cinq ans sans garantie quant à son avenir professionnel, et cela parfois même s'il obtient des qualifications académiques supplémentaires, notamment un doctorat. Les lacunes constatées trouvent également leur origine dans les finalités de la fonction, les divergences entre les attentes et les besoins des enseignants-responsables et des assistants dans l'organisation du travail, dans le manque de réflexion d'ensemble sur la formation des assistants... Le texte qui suit vise non pas à dresser une liste des revendications énoncées par les assistants de la Section, mais à ébaucher quelques propositions découlant des insatisfactions décelées, cela dans le but de susciter une réflexion sur le statut de l'assistant en SdE<sup>4</sup>.

## 1.2. *Une réflexion liée à la problématique plus générale de la relève*

Cette réflexion sur l'espace de formation que constitue l'assistanat est directement reliée à la problématique de la relève, universitaire ou non, fréquemment discutée au sein des universités suisses. Bien que l'enjeu soit actuellement différent de celui des décennies précédentes, il est intéressant de relever que deux commissions fédérales se sont déjà penchées sur cette question en 1959 et 1960. Des textes plus récents indiquent que la situation de la relève suscite actuellement de nombreuses analyses et semble des plus difficiles à résoudre. En 1984, par exemple, le Conseil suisse de la science rédige un rapport (sur le plan suisse) intitulé «L'encouragement de la relève scientifique»<sup>5</sup>. Ce rapport montre que le problème n'est pas seulement quantitatif, et donc lié au jeu de l'offre et de la demande, reposant sur la nécessité ou non de remplacer des professeurs en poste, mais qu'il se situe également sur un plan qualitatif: la question de la relève scientifique est à relier étroitement avec la formation du Corps intermédiaire, considéré comme «le potentiel au sein duquel est recrutée la relève»<sup>6</sup>. C'est sur ce dernier point qu'il nous paraît indispensable de nous arrêter: comment les universités préparent-elles la relève scientifique au sein même de leurs facultés?

En Suisse romande, la question de la relève a déjà fait l'objet de nombreux rapports. En 1984, un groupe de travail s'est penché sur les problèmes qu'elle soulève en Lettres et Sciences humaines<sup>7</sup>. La même année, une commission temporaire sur la relève universitaire est créée par le Conseil de l'Université de Genève: elle rédige son rapport en 1986<sup>8</sup>. Une seconde commission reprend le travail en 1989 et présente ses propositions en 1991<sup>9</sup>.

Ces trois derniers textes s'accordent pour relever les difficultés inhérentes à la question de la relève et leur répétition atteste la persistance d'un problème. Ils mettent l'accent sur le contexte particulier de la Suisse où la mobilité des jeunes chercheurs et la recherche en sciences humaines surtout restent à promouvoir. La mobilité interuniversitaire dans notre pays est en effet restreinte, notamment pour des questions linguistiques, et la situation de la Suisse romande est d'autant plus délicate que les débouchés académiques des pays francophones tels que la France, la Belgique et le Canada demeurent extrêmement rares. En outre, contrairement à la France ou l'Allemagne, la Suisse ne possède que peu d'instituts permettant une recherche avancée et le statut du chercheur y demeure souvent précaire. Le Fonds national suisse contribue certes à l'encouragement de la recherche, mais il ne propose que des contrats limités dans le temps et adressés essentiellement à un public jeune.

Quelle est la situation à Genève, en Sciences de l'éducation? Les titulaires de chaires à remplacer y sont actuellement peu nombreux. Cependant, la question de la relève ne concerne pas ces seuls postes mais également, comme le mentionne A.-N. Perret-Clermont, «d'autres fonctions liées à la recherche fondamentale et appliquée et surtout à la capacité future de l'Université de répondre aux demandes culturelles et scientifiques de publics nouveaux»<sup>10</sup>. Quand bien même la nécessité d'une relève, sur le plan quantitatif, ne paraît pas urgente, elle pose pourtant la question essentielle de la formation scientifique et pédagogique du Corps intermédiaire, des assistants et des doctorants en particulier.

On pourrait par ailleurs s'attendre à ce que l'Université – et plus spécifiquement la Section des sciences de l'éducation – «soigne» particulièrement ses propres collaborateurs susceptibles de constituer la relève interne et d'accroître la réputation de la Faculté, en développant des structures qui leur permettent de devenir des formateurs et/ou des chercheurs chevronnés. C'est sur ce point que porte essentiellement notre propos : permet-on aux assistants formés dans cette Section d'accéder de façon compétitive aux postes à repourvoir? Leur formation pédagogique et scientifique est-elle efficiente?

### *1.3. Les assistants en Sciences de l'éducation : un contexte particulier*

Bien que la question de la formation des assistants s'inscrive dans la problématique plus générale de la relève, elle ne s'y limite pas, particulièrement en Sciences de l'éducation : l'assistanat, dans cette Section, n'est pas envisagé prioritairement comme une première étape d'une carrière scientifique et/ou académique. Des raisons historiques expliquent en partie cette situation.

C'est au début du siècle que remonte la création par Edouard Claparède de l'Ecole libre des Sciences de l'éducation qui deviendra l'actuelle Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. La nouvelle école, dénommée Institut J.-J. Rousseau, répond à plusieurs objectifs, parmi lesquels la formation des enseignants, notamment sur le plan scientifique, et le développement de la recherche pédagogique. Elle acquiert très vite une réputation internationale. Elle est rattachée à la Faculté des lettres de 1929 à 1948, date à laquelle elle devient autonome tout en conservant des relations étroites avec l'Université. Elle prend le nom d'Ecole de psychologie et des sciences de l'éducation en 1970, puis devient la septième faculté de l'Université de Genève en 1975.

Au début des années septante, alors placée sous la direction de M. Huberman, l'Ecole connaît un développement remarquable. Entre 1970 et 1976, le nombre des étudiants passe de 130 à 1100 environ, tandis que celui des membres du Corps enseignant est triplé. Différentes innovations sont à l'origine de ce spectaculaire accroissement, parmi lesquelles : l'introduction du système des unités capitalisables, la modification des horaires (cours dispensés le jeudi et après 16 h 30), l'octroi d'équivalences pour la pratique professionnelle et l'inscription sur dossiers des étudiants sans maturité. Ces mesures amènent un grand nombre de praticiens, notamment des enseignants des degrés primaires et secondaires à s'inscrire en SdE. Le public de la Section se diversifie et se compose alors, outre les candidats à l'enseignement primaire (dont le cursus comprend une année en SdE), de professionnels de l'éducation désireux de poursuivre leur formation. La Section des sciences de l'éducation, tout en dispensant une formation universitaire de base pour les «candidats», s'efforce de répondre aux demandes des praticiens de l'éducation : elle instaure des programmes de formation continue et propose un diplôme d'études avancées ; ses enseignants, dans l'optique d'une ouverture de l'Université à la cité, multiplient leurs interventions sur le terrain et les recherches appliquées. Ils diversifient et spécialisent leurs enseignements pour prendre en compte l'hétérogénéité des attentes et des expériences professionnelles des étudiants<sup>11</sup>.

Cette volonté de répondre aux besoins des milieux éducatifs a des conséquences directes sur la politique de la Section à l'endroit des assistants qu'elle engage et sur les cahiers des charges, non seulement du Corps professoral, mais également du Corps intermédiaire. Les assistants ont à encadrer des étudiants praticiens dont les expériences professionnelles sont souvent riches et multiples, et dont l'âge est relativement élevé par rapport aux autres facultés. Leur tâche requiert donc des aptitudes pédagogiques et des compétences appropriées, aussi bien qu'une maturité suffisante. Ainsi, dans les années septante comme actuellement, les assistants se caractérisent par la richesse de leurs expériences professionnelles dans les domaines du social et de l'enseignement. La plupart se distinguent également par leurs qualifications multiples: diplômes et brevets divers, doubles voire triples licences, etc. C'est une population en majorité féminine et dont la moyenne d'âge, par rapport aux autres contextes facultaires, est élevée. Ces caractéristiques ne sont pas sans avoir une incidence directe sur leurs attentes: ils envisagent parfois plus leur engagement comme une période de formation continue de type professionnel que comme une première étape d'une carrière académique scientifique.

Quant au cahier des charges de l'assistant, que ce soit au moment où l'Ecole est rattachée à l'Université de Genève ou dans les années qui suivent, il se particularise par une prépondérance des tâches d'enseignement sur les activités scientifiques. La volonté délibérée de la Section de se présenter comme un lieu de formation continue pour les praticiens et l'augmentation du nombre d'inscriptions qui en découle impliquent des charges d'enseignement conséquentes, tant pour le Corps professoral que pour le Corps intermédiaire. Ce surplus de travail se traduit souvent par une répartition estimée plus «rentable» des tâches: les enseignants-responsables donnent les cours tandis que les assistants prennent en charge les activités annexes liées à ces cours: ils assument des tâches administratives et l'encadrement des étudiants. Les différentes enquêtes menées par des membres du Corps intermédiaire afin de connaître la réalité au quotidien de l'assistant montrent que la situation, même si elle a connu des modifications importantes, demeure sur ce point similaire. Les derniers résultats, tout en dressant un tableau généralement positif de la fonction, soulignent que les assistants consacrent toujours l'essentiel de leur temps aux activités d'enseignement, l'encadrement des étudiants constituant leur plus lourde charge. Les activités scientifiques demeurent non prioritaires et le nombre des doctorants, même s'il a augmenté, reste faible.

### **L'assistanat en SdE: une formation efficace?**

La loi universitaire genevoise définissant le statut de l'assistant présente celui-là comme un collaborateur de l'enseignement et de la recherche en formation, engagé en général pour une période de cinq ans:

«Sous la direction d'un professeur, l'assistant exerce des activités d'enseignement et de recherche. Il complète ainsi sa formation scientifique et pédagogique et dispose d'une partie de son temps pour la préparation de sa thèse de doctorat ou d'autres publications scientifiques.»<sup>12</sup>

L'assistant perçoit un salaire qui tient compte des objectifs de formation énoncés dans la loi. Il peut par ailleurs disposer d'une partie de son temps pour parfaire sa formation personnelle :

«... l'assistant, outre ses tâches d'enseignement, doit consacrer au moins 40 % de son temps à des recherches en vue de la préparation d'une thèse de doctorat ou d'autres publications.»<sup>13</sup>

En même temps qu'elle présente l'assistant comme un collaborateur de l'enseignant, la loi universitaire met l'accent sur sa formation scientifique. L'assistanat est de ce fait souvent perçu comme un tremplin d'accès vers des qualifications académiques de type supérieur, notamment le doctorat.

## *2.1. L'assistanat tel qu'on se le représente en SdE*

Le contexte particulier des Sciences de l'éducation de l'Université de Genève, nous l'avons vu, est à prendre en considération au moment où l'on aborde la question de la représentation de l'assistanat. La conception, de même que le statut effectif de l'assistant y sont, sous certains aspects, différents. Pour un certain nombre de personnes, appartenant aussi bien au Corps intermédiaire qu'au Corps professoral, l'assistanat se présente plutôt comme une longue étape de formation professionnelle continue que comme un tremplin d'accès vers des qualifications académiques supplémentaires. Deux types d'orientations se dégagent des représentations :

a) L'assistanat est considéré par certains comme une possibilité d'entreprendre une carrière académique et/ou scientifique. La priorité est alors accordée aux recherches et à la formation personnelle, la plupart du temps à l'élaboration d'une thèse. Les cinq ans d'assistanat permettent au «jeune» chercheur de participer de façon active ou non à des colloques, conférences, congrès ; de publier différents articles en collaboration ou non ; de participer à des recherches menées par l'équipe réunie autour de l'enseignant qui l'a engagé, et surtout de rédiger et de soutenir sa thèse.

b) l'assistanat est envisagé comme une période de formation continue, permettant de développer les qualifications professionnelles sans donner lieu à des certifications de type académique. La participation à des publications et/ou des recherches scientifiques n'est pas considérée comme prioritaire. C'est aux activités d'enseignement que l'assistant consacre l'essentiel de son cahier des charges. Sa formation personnelle se concrétise par des lectures, la participation à différentes manifestations et l'inscription à des cours, souvent en tant qu'auditeur. Le temps réservé à cette formation est parfois réduit ou même inexistant. Pourtant, une promotion professionnelle est espérée de ce passage à l'Université ; elle n'est pas d'ordre académique ou scientifique mais elle devrait porter ses fruits dans les milieux de l'enseignement et du travail social.

Le cahier des charges officiel de l'assistant en SdE ne propose pas une différenciation des tâches selon les provenances, les attentes ou les compétences des assistants, pas plus qu'en fonction des besoins de l'équipe dans laquelle ils travaillent. Mais les diverses enquêtes le montrent, son application pratique,

elle, témoigne d'une différenciation des fonctions. En effet, les deux cas de figures préalablement présentés comme découlant des représentations de l'assistantat se multiplient lorsqu'on analyse la population concernée dans la réalité au quotidien. D'une équipe à l'autre, le statut de l'assistant varie. Les professeurs et les assistants eux-mêmes valorisent l'une ou l'autre des représentations évoquées selon leurs objectifs personnels. Dans un sens plus large, nous nous interrogerons plus loin sur la politique de la Section à l'égard de ses assistants : prend-elle en compte ces deux ou plutôt ces divers types d'assistants dans la formation pédagogique et scientifique qu'elle propose à ses collaborateurs ?

## 2.2 *Un espace de formation «informel»*

L'assistantat en tant qu'espace de formation se présente comme étant peu, voire pas du tout, objectivé comme tel. La littérature à ce propos fait, à notre connaissance, défaut. Seuls les groupements syndicaux se sont attachés à l'étude spécifique du problème et leurs écrits se caractérisent souvent par des visées revendicatives. Les publications de la Section des sciences de l'éducation autour du concept de formation des adultes, dans son sens général, sont cependant nombreuses. Nous pouvons nous y référer en ce qui concerne la formation des assistants.

De par leur âge, leurs parcours scolaire et professionnel et les finalités de leur fonction, les assistants appartiennent à la population à laquelle s'adresse l'«Education des adultes», ainsi définie par l'UNESCO en 1975 :

«L'expression «Education des adultes» désigne l'ensemble des processus d'éducation organisés, à l'occasion desquels des personnes considérées comme adultes par la société dont elles font partie, et singulièrement des personnes déjà engagées dans la vie active ou cherchant à s'y engager, peuvent développer leurs aptitudes, enrichir leurs connaissances, améliorer leurs qualifications techniques et professionnelles, et faire évoluer leurs attitudes ou leurs comportements.»<sup>14</sup>.

Cette définition soulignant l'aspect organisé des processus d'éducation ne correspond que partiellement à la situation des assistants en SdE. A l'époque où nous avons mené notre enquête très peu d'entre eux suivaient des cours ou des séminaires ; seules les Activités post-licence<sup>15</sup> ont été signalées par plusieurs assistants comme une «activité organisée» leur permettant de parfaire leur formation tant pédagogique que scientifique. Depuis lors, le Diplôme d'études supérieures, le DES<sup>16</sup>, a été mis sur pied et plusieurs assistants actuellement en poste en SdE, s'y sont inscrits, dont certains comme auditeurs. Les assistants suivant ces cours, qu'ils effectuent l'évaluation ou non, s'apparentent au public de l'«Education des adultes», mais ils ne forment aujourd'hui qu'une minorité. Une grande proportion d'assistants en effet ne se montrent pas vraiment désireux d'acquérir des titres supplémentaires pendant leur mandat en SdE. Ce choix s'explique en raison des diplômes qu'ils possèdent déjà au moment de leur engagement dans la Section : licence(s), brevet(s) d'éducateur ou d'enseignant, parfois même doctorat. Plus que des qualifications universitaires, ils attendent de leur passage à l'Université de s'exercer à la pratique de la recherche et de l'enseignement et par là-même de compléter leur formation scientifique et pédagogique.

«Education des adultes» n'est par ailleurs pas synonyme de «formation des adultes». Pour P. Dominicé, «la formation est une résultante de l'action éducative»<sup>17</sup>, elle n'en est pas la condition. Or, la formation des assistants ne se présente pas seulement comme l'effet d'une transmission de savoirs et de techniques dans le cadre d'une activité éducative. L'exercice du métier, c'est-à-dire les tâches qui leur incombent dans l'enseignement et dans la recherche, constitue, pour les assistants qui se présentent surtout comme des autodidactes, l'essentiel de leur formation. Ce sont donc ces tâches elles-mêmes qu'il conviendrait également de repenser dans l'optique de rendre cette formation plus efficiente.

La population des assistants en SdE se singularise par son hétérogénéité. Toute réflexion sur la formation devrait en tenir compte et mesurer la difficulté de dégager un cadre conceptuel qui s'appliquerait à cet ensemble. Cependant, le questionnement que sous-tend le champ de l'«Education des adultes» peut servir de cadre théorique à certains aspects de la formation des assistants : les concepts d'auto-formation, d'auto-évaluation, de stratégies de formation et de négociation des besoins<sup>18</sup> nous paraissent pertinents. Dans le contexte qui nous intéresse ici, le rôle particulier du formateur d'adultes pourrait également être discuté.

### *2.3. L'assistant, autodidacte? un pari difficile*

Les textes sur l'«Education des adultes» ou l'«Education permanente» précisent que l'adulte en formation n'est plus l'objet de l'action éducative mais qu'il devient lui-même agent de sa formation, que c'est à lui de se donner les moyens nécessaires pour parfaire sa propre formation. Indiquant qu'ils sont surtout des autodidactes, certains assistants se reconnaissent dans ces propos. Ainsi, lorsqu'ils déplorent les lacunes de leur formation, c'est en quelque sorte une auto-critique qu'ils formulent. Devenir agent de sa propre formation nécessite cependant du temps, des moyens, un encadrement et un contexte particulièrement stimulant. Or, justement, la majorité des assistants en SdE déplorent le manque de temps et de moyens à leur disposition, parfois également l'absence d'encadrement. D'autres encore, il est vrai, ne semblent pas vraiment désireux d'investir du temps et de l'énergie pour parfaire leur formation pédagogique et scientifique, dès lors qu'ils ne considèrent pas vraiment l'assistanat comme une période de formation.

L'assistant en SdE se présentant plutôt comme un autodidacte, le statut du formateur devrait lui-même être interrogé. Existe-t-il? Rien n'est moins sûr puisque l'enseignant sous la responsabilité duquel est placé l'assistant ne se considère pas forcément comme un formateur et son cahier des charges n'indique nullement qu'il doive se présenter comme tel. Par contre, ce qui s'avère certain, c'est que le formateur, s'il existe, ne peut avoir comme unique fonction de distribuer un savoir en reproduisant le simple rapport maître-élève. Idéalement, il devrait avoir comme rôle, selon nous, de permettre à l'assistant de développer les compétences et les techniques que celui-là souhaite acquérir en fonction de ses besoins. On pourrait imaginer en ce sens un professeur sou-

cieux : de mettre ses savoir-faire à disposition de son assistant lorsque celui-là en ressent la nécessité ; de lui permettre de se forger de cette façon une place bien à lui dans l'équipe d'enseignement et de recherche – ce serait favoriser ainsi une formation par la pratique elle-même ; de transmettre également certaines «ficelles» du métier de chercheur, en assumant notamment des fonctions de conseiller. On pourrait parallèlement imaginer un assistant préoccupé d'élaborer lui-même son programme de formation – de définir ses objectifs et donc l'inventaire des moyens nécessaires pour y parvenir – qui donnerait ensuite lieu à une négociation entre le professeur et lui. Il serait ainsi répondu aux attentes des différents partenaires de la formation. Ce sont là quelques propositions que l'on pourrait aisément multiplier. La réalité nous paraît souvent moins réjouissante en ce qui concerne la relation entretenue entre professeur et assistant.

En Sciences de l'éducation – et la situation des assistants dans d'autres facultés ne doit certainement pas se présenter différemment – un rapport asymétrique est établi entre l'assistant et «son» professeur : engagé par celui-ci, celui-là a tout intérêt à se présenter comme un collaborateur «serviable», disposé à répondre aux attentes de l'enseignant. Un rapport de dépendance s'établit presque inévitablement de l'un envers l'autre. S'il désire, par exemple, que son mandat soit reconduit, l'assistant doit bien entendu donner satisfaction à «son» professeur. Le manque de liaison entre les différentes équipes et les subdivisions<sup>19</sup>, de même que la diversité des champs de recherche de la Section des sciences de l'éducation, ne favorisent ni la mise en place d'autres relations ni la collaboration et le soutien entre membres d'une même fonction. L'assistant entretient parfois essentiellement des relations avec sa propre équipe et, si celle-là n'existe pas, avec «son» professeur. Il doit donc se garder de se montrer trop revendicatif s'il veut pouvoir recourir à un appui institutionnel. De plus, le fait que les champs de recherche des différentes équipes soient très spécifiques et parfois cloisonnés diminue le nombre de références scientifiques accessibles à l'assistant. Que ce soit sur le plan institutionnel ou sur le plan scientifique, les assistants sont sous la dépendance étroite des enseignants qui les ont engagés.

Cela n'est pas pour favoriser une formation personnelle de type autodidacte et, trop souvent, l'assistant est placé dans une position d'élève face à un «maître». Son autonomie est rendue difficile tant sur le plan de la formation scientifique et pédagogique que sur celui de l'insertion institutionnelle. Cette situation peut être expliquée en partie par le statut ambigu de ces membres du Corps intermédiaire que sont les assistants.

#### *2.4. Le statut ambigu de l'assistant*

L'assistant est-il considéré comme une personne en formation ? Même si la loi indique clairement les objectifs de formation de l'assistanat, il n'en reste pas moins que l'assistant appartient à l'équipe de formateurs, puisqu'il assume des responsabilités dans la formation des étudiants inscrits dans la Faculté. Cet aspect étant privilégié en SdE, l'assistant est davantage considéré comme un auxiliaire de l'enseignant employé à bon marché qu'en tant que personne en formation. La moyenne d'âge élevée des assistants, de même que leurs quali-

fications et leurs compétences professionnelles expliquent en partie cette situation dont il faut admettre qu'elle semble appréciée des assistants puisque les considérer comme appartenant au groupe des formateurs de la Section est une façon de reconnaître leurs compétences.

Il s'ensuit malgré tout que les assistants, parce qu'ils ne sont pas traités comme des personnes en formation et parce qu'ils sont sollicités pour leurs compétences, n'ont que fort peu de moyens, hormis l'exercice de leur fonction, d'améliorer leurs acquis et donc de se former. S'ils effectuent cinq ans durant les mêmes tâches, il va sans dire que seules les deux premières années s'avèrent vraiment formatrices. Une demande de formation complémentaire pourrait par ailleurs être perçue comme l'aveu d'une incapacité à assumer les charges pour lesquelles ils ont été engagés.

Même si différentes mesures ont été prises pour permettre aux assistants de mieux se former, la Section ne propose pas une politique spécifique d'ensemble pour assurer une formation pédagogique et scientifique plus efficace. Dans les faits, chacun se débrouille comme il peut, selon la bonne volonté de l'enseignant qui l'a engagé et l'équipe dans laquelle il est amené à travailler. Cette manière de procéder présente certes un avantage: en favorisant la diversité on est mieux à même d'adapter les réponses aux demandes de formation en fonction des attentes et des besoins des personnes concernées. Ce qui n'interdit pas que les conditions énoncées dans la loi universitaire et dans le cahier des charges de l'assistant soient respectées, à savoir: qu'un 40 % du taux d'insertion doit être réservé à la formation personnelle; que l'assistanat doit favoriser la réalisation de recherches et de publications scientifiques et qu'il doit permettre à ceux qui le désirent d'acquérir des qualifications académiques telles que le Diplôme d'études supérieures et le doctorat. Ce n'est malheureusement pas toujours le cas en SdE.

On pourrait nous rétorquer qu'une partie non négligeable des assistants, au moment de leur engagement, ne prétendent pas à la carrière académique et/ou scientifique. Les nombreuses revendications émises par la plupart d'entre eux attestent, selon nous, du contraire: ils souhaitent dans leur grande majorité rendre leur formation pédagogique et/ou scientifique plus efficiente. Derrière ces revendications, qu'elles soient formulées en termes de formation continue ou professionnelle, qu'elles se concrétisent ou non par une accumulation de diplômes, se dissimule, à nos yeux, l'ambition d'une promotion professionnelle ou d'une possibilité de s'engager dans une carrière académique et/ou scientifique. Les assistants en SdE espèrent tous, une fois leur mandat accompli, ne pas reprendre leur emploi antérieur, mais ils rêvent d'obtenir, grâce à leur passage à l'Université, un poste qu'ils jugent plus enviable, ou socialement mieux reconnu. Les enseignants de l'enseignement primaire préféreraient par exemple devenir méthodologues ou entrer dans une institution de recherche comme le Service de la recherche sociologique (SRS) ou le Service de la recherche pédagogique (SRP), quand ils n'ont pas, comme certains de leurs collègues, le secret espoir de demeurer à l'Université.

Si du côté des assistants, les enquêtes se multiplient et les mêmes doléances réapparaissent, c'est donc également en raison de la difficulté rencontrée par cette partie du Corps intermédiaire de trouver, après l'assistanat, des débouchés

satisfaisants. Une réflexion sur la formation des assistants soulève ainsi la question de la reconnaissance sur le marché du travail, de l'assistanat comme étape de formation et des différents diplômes délivrés par la Section. Question qui a déjà été soulevée voici 6 ans par des étudiants de la Section inquiets de leur avenir professionnel et qui a fait l'objet d'un rapport rédigé en 1986 par F.-J. Gabriel<sup>20</sup>. Au niveau de l'assistanat se dessine la même inquiétude, d'autant plus délicate à dissiper que cette population, nous l'avons vu, se caractérise par une prépondérance du sexe féminin et par une moyenne d'âge élevée en comparaison avec les autres contextes facultaires. Cette inquiétude, qui renvoie à la nature des relations de la Section avec le marché du travail – avec les différents services de recherche et les centres de formation notamment –, est le signe que l'impasse ne peut être faite sur une réflexion de fond quant à la préparation de la relève, qu'elle soit interne ou non à l'Université.

Même si le contexte particulier des SdE explique en partie la situation actuelle, qui amène par ailleurs les assistants à se déclarer plutôt satisfaits de leurs fonctions, il nous paraît urgent de repenser la formation pédagogique et scientifique de ces «collaborateurs de passage». Nous nous y essayerons dans le chapitre suivant.

## **L'assistanat en SdE: quelques suggestions pour une formation plus efficace**

### *3.1. Les finalités d'une formation*

Toute réflexion sur l'analyse d'un système de formation et plus précisément sur la mesure de son efficacité passe nécessairement par la question des finalités et des buts qui y sont poursuivis. La loi universitaire définissant le statut officiel de l'assistant insiste, comme nous l'avons déjà mentionné, sur l'objectif de compléter une formation pédagogique et scientifique. En parallèle, les critères du choix d'un engagement en SdE énoncés par les cinquante collègues que nous avons pu interroger s'articulent autour de ces deux axes:

- la perspective d'une formation continue, qu'elle débouche sur la première étape d'une carrière académique avec l'acquisition d'une thèse de doctorat ou qu'elle s'oriente plutôt sur le développement des qualifications professionnelles (sans certification);
- un intérêt pour la recherche scientifique, qu'il se manifeste par rapport à un domaine spécifique (celui de l'enseignant responsable) ou en général (la recherche fondamentale);

La cohérence de ces discours de base ne reste cependant qu'apparente dans la mesure où les diverses provenances des individus qui les véhiculent et la variété des bagages intellectuels qui les caractérisent ne permettent pas de concevoir les besoins en formation de manière synthétique. Sur la base des données recueillies entre autres à ce propos, nous avons construit trois «scénarios» d'itinéraire, trois modèles-types de trajectoire ayant amené à l'assistanat en SdE:

---

### Parcours-type 1

---

*Diplômes\* dans  
domaines de Activités  
l'enseignement, → professionnelles → Licence → Assistantat  
de l'éducation,  
du social, etc.*

---

*\*Il s'agit, pour la plupart des cas de diplômes des études pédagogiques primaires ou secondaires, ou de diplômes d'éducateurs, d'assistants sociaux, etc. Les activités professionnelles s'inscrivent dans le même contexte et les licences sont majoritairement rattachées au domaine des Sciences de l'éducation.*

Les assistants qui correspondent à ce premier modèle sont en général des professionnels de l'éducation et de l'enseignement au sens large. Ils attestent de plusieurs années d'expérience de formateurs et sont munis d'une licence qui favorise plutôt l'étude des aspects théorico-pratiques de l'éducation au détriment de la recherche scientifique fondamentale. Il semble légitime, de notre point de vue, qu'ils attendent de l'assistanat d'une part un complément de formation sur la réflexion théorique en lien avec leur pratique professionnelle et d'autre part une initiation à la démarche scientifique. Un complément de formation pédagogique apparaît en toute logique être moins prioritaire pour ces «habitués» de la relation didactique ou éducative.

---

### Parcours-type 2

---

*Licence\* → Assistantat*

---

*\*Ici, les licences sont obtenues principalement dans le domaine des Sciences économiques et sociales.*

Les assistants qui relèvent plutôt de ce parcours sont récemment licenciés et démunis pour la plupart d'expérience pédagogique; ils sont issus de contextes facultaires où les démarches de recherche scientifique sont généralement très valorisées. Selon nous, pour ces personnes-là, les attentes de formation par rapport à l'assistanat devraient être surtout insistantes en matière de pédagogie et également consister en un solide complément de formation scientifique.

---

### Parcours-type 3

---

*Activités  
Licence\* → professionnelles → Assistantat*

---

*\*Il s'agit ici par exemple de licenciés en Psychologie, qui poursuivent leur formation avec un diplôme de spécialisation (logopédie par exemple), exercent quelque temps dans leur profession et ensuite viennent à l'assistanat en SdE.*

Enfin, pour les «ressortissants» de ce troisième parcours-type, on pourrait imaginer des attentes appropriées et synthétisant celles énoncées pour les deux précédents modèles: un complément de formation pédagogique (s'ajoutant à celle acquise lors d'activités professionnelles si c'est le cas...) et un complément de formation scientifique faisant suite à l'initiation reçue dans le cadre de la licence obtenue.

Les trois modèles théoriques que nous venons d'esquisser sont bien sûr par certains côtés trop caricaturaux: la licence en SdE comprend évidemment une initiation à la démarche scientifique tout comme une licence en Sciences économiques et sociales sensibilise à la relation pédagogique, ne serait-ce que par le mode de transmission des savoirs au sein des échanges entre enseignants et enseignés, entre professeurs et étudiants... Cependant, nous avons essayé de montrer la diversité des formations initiales que pouvait regrouper une «volée» d'assistants en SdE en accentuant les particularités des formations reçues dans différents contextes facultaires auxquelles il faut encore rajouter la variété des expériences professionnelles... Cette hétérogénéité des acquis au préalable, projette une image particulièrement riche de l'assistanat en Sciences de l'éducation et il est vrai qu'il serait bien dommage de tendre vers une uniformisation; néanmoins, les besoins en complément de formation, autrement dit en «programme» d'assistanat diffèrent considérablement d'une personne à l'autre même si, comme nous l'avons précédemment mentionné, les attentes (les critères du choix d'un engagement en Sciences de l'éducation) semblent se recouper.

Les enseignants, responsables d'assistants, devraient être particulièrement attentifs à ces données surtout dans la perspective de contribuer plus efficacement à la relève académique. Notre propos ne doit cependant pas être entendu comme la volonté d'une reprise en main de la formation des assistants par les enseignants qui les engagent: les assistants sont, nous l'avons déjà mentionné, des adultes en formation. Nous souhaiterions plutôt que les contrats tacites d'engagement entre assistants et enseignants soient mieux réfléchis et ceci dans une optique de plan de formation. L'enseignant-responsable étant plus souvent en mesure d'apprécier la distance entre la formation initiale de la personne qu'il engage et la formation pratique qu'il lui propose, il devrait systématiquement rendre l'assistant entrant attentif aux possibilités qui lui sont offertes et à celles qui lui seront moins accessibles. Nous suggérons une concrétisation de ces mesures par le biais de l'élaboration d'un programme de formation individuel qui répertorierait l'ensemble des activités que l'assistant devrait avoir la possibilité d'exercer durant les cinq années de son mandat et, dans le cas où le cahier des charges proposé par l'enseignant-responsable ne répondrait que partiellement à la demande, des offres de complément de formation devraient pouvoir être envisagées sous la forme par exemple de cours à suivre ou de stages à effectuer.

### *3.2. Le temps de la formation*

Rentabiliser les années d'assistanat en une étape de formation efficace demande une attention toute spécifique à la gestion du temps. Bien que la règle

générale de l'Université stipule clairement que le mandat de l'assistant doit être à plein temps, la Section des SdE se particularise en comptant bon nombre d'engagements à temps partiel:

---

*Taux d'insertion des 60 assistants en poste durant l'année 1989 (selon document du bureau de l'administratrice de la FPSE)*

---

|          |           |
|----------|-----------|
| 100%: 14 | 50%: 24 * |
| 90%: 4   | 40%: 3    |
| 80%: 4   | 30%: 2    |
| 70%: 3   | 20%: 2    |
| 60%: 1   | 10%: 3    |

---

*\* La plupart des personnes engagées à temps partiel (notamment celles à 50% ou moins) ont une autre tâche rémunérée par ailleurs, principalement dans les domaines de l'enseignement et de l'éducation. Environ la moitié d'entre elles précisent avoir choisi cette situation pour des raisons financières, familiales ou professionnelles.*

A notre sens, il paraît difficile d'ignorer ces données-là dans le cadre d'une réflexion sur l'efficience d'une formation. Les attentes d'un assistant employé à temps complet ne peuvent pas coïncider avec celles d'une personne engagée à 10% (ce qui correspond à 4 heures effectives de travail par semaine!) et d'un autre côté, les possibilités de satisfaire aux deux types de demandes sous-jacentes ne sont certainement pas comparables. Interrogé sur les avantages qu'il retirait d'un poste à 10%, un assistant nous a par exemple mentionné la facilité d'accès aux banques de données bibliographiques et au matériel informatique facultaires. Tout en estimant que chaque cas particulier mériterait d'être examiné avec soin, nous souhaiterions que la répartition des postes soit repensée d'un point de vue plus rationnel: en réduisant, d'une part, les postes à très faible pourcentage d'activité (avec une liberté d'accès aux ressources de la Section pour les personnes intéressées), ce qui permettrait, d'autre part, de renflouer quelques mandats au bénéfice du temps consacré à la formation. Cela dit, les questions strictement administratives que nous soulevons ici ne sont pas vraiment de notre ressort et il nous est impossible de proposer une redistribution adéquate des postes. Notre propos tendrait plutôt à soutenir les efforts des responsables de la gestion vers une économie du partage des taux d'engagement encore plus avantageuse sur le plan de la formation.

### *3.3. Le poids des différentes activités*

Présenter séparément les activités de type plutôt pédagogique de celles de type plutôt scientifique auxquelles s'exercent les assistants évoque quelque chose d'artificiel: dans la pratique de l'enseignant, professeur d'Université ou autre collaborateur universitaire, elles se fondent les unes dans les autres et peut-être de manière encore plus accrue en SdE où toute tâche d'enseignement pourrait

presque «naturellement» se transformer en situation d'observation. Il est néanmoins usuel de distinguer ces deux pôles. Ainsi, le poids des différentes fonctions que remplit la Section se répartit de la manière suivante:

---

*Poids des différentes fonctions en Sciences de l'Education*<sup>21</sup>

---

|                         |      |
|-------------------------|------|
| enseignement            | 45 % |
| recherche               | 20 % |
| développement           | 15 % |
| consultations           | 10 % |
| administration générale | 10 % |

---

Dans ce contexte, la collaboration-formation des assistants aux tâches d'enseignement et de recherche est réglementée par un cahier des charges. Ce document s'applique à répartir de manière harmonieuse les activités d'enseignement, de recherche et de gestion que l'assistant est en principe appelé à exercer durant les cinq années de son mandat. En théorie, l'application de ce cahier des charges devrait permettre de stimuler et de maintenir des conditions de formation parmi les plus efficaces...

Mais, si le tableau de la répartition des différentes activités qu'exercent en général les assistants se calque sur celui des diverses fonctions qu'assume la Section, nous allons voir que le détail des tâches qui incombent aux assistants, qu'elles soient de type plutôt pédagogique ou de type plutôt scientifique, révèle des opportunités de formation très inégales.

---

*Poids des différentes activités exercées par les assistants*<sup>2</sup>

---

|                         |      |
|-------------------------|------|
| enseignement            | 47 % |
| recherche               | 24 % |
| formation personnelle*  | 19 % |
| administration, gestion | 10 % |

---

\* Les activités exercées à ce titre peuvent prendre les formes suivantes:

- obtention d'un grade universitaire en fonction de ses intérêts propres,
- travaux de recherche, personnels ou en collaboration,
- participation active ou non à divers congrès, colloques.

a) *Les activités pédagogiques*

Sous le label «activités pédagogiques» que peut être appelé à exercer un assistant en SdE, nous avons répertorié diverses tâches; ainsi:

- les 3/5 des personnes interrogées préparent ou participent à la préparation des cours-séminaires; cette activité, même si elle n'est pas directement repérable en tant qu'activité d'enseignement peut cependant être généralement considérée comme faisant partie d'une formation pédagogique dans la mesure où la préparation d'un enseignement demande toujours une sorte de répétition de la

relation didactique qui va réunir enseignants et enseignés. Les modalités de ce type d'activités se révèlent en revanche très disparates: le nombre d'étudiants en moyenne encadrés par chaque assistant varie considérablement d'une personne à l'autre et les préparatifs s'organisent en conséquence; les tâches regroupées sous le label «activités de préparation d'un enseignement» peuvent aussi bien signifier recherche documentaire nécessaire à l'illustration d'un enseignement qu'élaboration structurée de la transmission de connaissances; enfin, le pourcentage d'insertion professionnelle (le taux d'activité de l'assistant) qui, nous l'avons vu, peut varier dans notre contexte de 10% à 100%, s'ajoute à l'ensemble des faits qui singularisent chaque charge pédagogique;

– à une exception près, la totalité des assistants qui disent préparer des cours-séminaires a l'occasion de mettre en pratique sa préparation: *animer des séminaires*. Encore une fois ici, les modalités de cette mise en pratique varient beaucoup d'une personne à l'autre: en plus des conditions particulières mentionnées précédemment, il faut tenir compte de la fréquence à laquelle se déroule ce type d'activités: pour certains assistants, il s'agit d'une activité régulière et bihebdomadaire, pour d'autres, elle a lieu trimestriellement, enfin pour d'autres encore, elle reste exceptionnelle. Les assistants qui ont pour charge l'encadrement d'un séminaire de recherche destiné aux candidats à l'enseignement primaire<sup>22</sup> sont en fait les seuls à bénéficier d'une activité complète d'élaboration et d'animation d'un enseignement (ils représentent 14 personnes de notre population). Un cinquième des assistants interrogés participent ou prennent seuls la responsabilité d'animer des travaux pratiques: sous cette rubrique, sont classés les démarches d'observation sur le terrain (par exemple, l'assistant accompagne les étudiants dans les écoles primaires) ainsi que des exercices pratiques effectués dans le cadre d'un enseignement en guise d'illustration ou autre...

– les 2/5 des assistants ont pour charge *l'encadrement des travaux d'étudiants* (contrôles continus, examens, travaux de séminaire, etc.). Une des particularités du dispositif d'évaluation de notre système facultaire est de fonctionner avec des contrôles continus ventilés sur l'ensemble de l'année académique, une grande majorité de la population étudiante comprenant des personnes en formation continue ou formation d'adultes (nombreux sont ceux qui ont une insertion professionnelle); c'est une solution qui leur permet d'organiser rationnellement le temps des études avec celui du travail. Il en résulte pour les assistants en SdE un encadrement très poussé des étudiants (le terme de maternage est parfois évoqué...). Cette relation d'échanges assidus entre assistants et étudiants est souvent reconnue par les assistants eux-mêmes comme étant très formatrice pédagogiquement parlant;

– il arrive que l'assistant doive remplacer l'enseignant sous la responsabilité duquel il est engagé afin de *dispenser un cours*: 16 assistants sur les cinquante interrogés ont mentionné ce type d'activité «exceptionnelle». Cette expérience-là est de loin estimée comme étant des plus formatrices: l'assistant s'exerce «grandeur nature» au rôle de pédagogue.

Les offres de la Section en espaces de formation pédagogique sont de toute évidence très riches pour le personnel enseignant; le défaut que notre analyse du système semble pourtant mettre en évidence a encore une fois trait à la

disparité des possibilités accordées aux assistants: si quelques-uns peuvent bénéficier d'une formation pédagogique relativement complète, il n'en est pas de même pour tous.

Nos propositions iront donc dans le sens d'un rééquilibrage de ces offres: chaque assistant devrait avoir (s'il le désire) la possibilité d'exercer (c'est-à-dire, d'apprendre par la pratique) des activités réelles d'enseignement. Une solution progressive pourrait être envisagée, afin qu'un assistant en début de mandat puisse ponctuellement collaborer au cours de l'enseignant dont il est l'auxiliaire, pour arriver en fin de mandat à dispenser régulièrement des séminaires de manière entièrement autonome. Par ailleurs, notre enquête a mis en évidence quelques effets pervers dus à une division asymétrique du travail: la répartition des tâches entre l'enseignant-responsable et l'assistant entraîne pour ce dernier des activités trop répétitives et morcelées qu'il faudrait veiller à compenser. La possibilité de se référer à un plan de formation pourrait contribuer à maintenir un certain équilibre.

### *b) Les activités scientifiques*

Toute activité de recherche en Sciences de l'éducation fait appel à des connaissances et des savoir-faire spécifiques. La Section des SdE à Genève opte pour un vaste panorama de procédures dont les plus fréquemment utilisées sont<sup>23</sup>:

- l'observation sur le terrain;
- les entretiens cliniques;
- les enquêtes par questionnaires et par interviews;
- les méthodes ethnographiques;
- l'expérimentation;
- l'analyse documentaire;
- la méthode historique et bibliographique;
- les analyses statistiques.

Le programme est riche et offre, ici aussi en théorie, de multiples possibilités pour parfaire une formation scientifique. Cependant, les activités scientifiques auxquelles se livrent les assistants que nous avons interrogés ne semblent s'en inspirer que très parcimonieusement:

---

#### *Activités scientifiques des assistants en SdE<sup>2</sup>*

---

|   |                         |
|---|-------------------------|
| <i>intégration au sein d'une équipe de recherche assistant FNRS</i> | <i>4 personnes</i>      |
| <i>recherche bibliographique ou documentaire</i>                    | <i>9 personnes*</i>     |
| <i>récoltes de données sur le terrain</i>                           | <i>3 personnes</i>      |
| <i>part dans recherche effectuée par l'enseignant</i>               | <i>4 personnes **</i>   |
|   | <i>16 personnes ***</i> |

---

\* 4 assistants sont effectivement sur un fonds de recherche, les cinq autres participent à l'élaboration d'une demande de fonds;

\*\* 1 seule parmi ces 4 personnes effectue des analyses quantitatives de données;

\*\*\* ces 16 assistants mentionnent leur participation à une recherche sans donner plus de détails.

---

## *Les assistants en SdE et la thèse de doctorat<sup>2</sup>*

---

| <i>thèse terminée</i>            | <i>thèse en cours</i>             | <i>thèse projetée</i>            | <i>pas de projet</i>         |
|----------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|------------------------------|
| <i>en SdE/hors SdE</i><br>2<br>3 | <i>en SdE/hors SdE</i><br>14<br>2 | <i>en SdE/hors SdE</i><br>9<br>1 | <i>en SdE/hors SdE</i><br>19 |

Ces résultats laissent pour le moins songeur: les personnes interrogées s'avèrent peu bavardes lorsqu'ils s'agit de décrire leurs activités de recherche. Et lorsqu'elles sont invitées à dresser un bilan de leur assistanat, moins d'un tiers d'entre elles se déclarent réellement satisfaites des activités scientifiques qu'elles ont eu l'occasion d'effectuer...

En fait, la dynamique scientifique de la Section des SdE à Genève et par conséquent, la formation scientifique des assistants, souffre, selon nous, d'un manque de stimulation. Plutôt axée sur la démarche pédagogique, la politique de ce contexte facultaire ne place pas la recherche fondamentale au rang de ses priorités; une des conséquences qui en découle s'illustre, par exemple, avec la faible proportion d'assistants doctorants.

Pour les assistants en fin de mandat et compte tenu du contexte actuel des chances de pouvoir poursuivre une carrière académique, les rares débouchés qui se présentent sont notamment offerts par les centres de recherche. Néanmoins, les profils les plus compétitifs pour y être introduit se construisent sur la base de solides connaissances méthodologiques. Afin de contribuer à un processus de relance scientifique qui optimisera la formation scientifique des assistants en SdE, nous proposons quatre mesures:

- la création d'équipes de recherche plus souples, moins formelles et aussi moins coûteuses que celles déjà existantes: elles réuniraient des chercheurs travaillant sur différents domaines et manifestant des intérêts communs, dans la perspective de modestes publications ponctuelles. L'intégration au sein d'une équipe de recherche est, de notre point de vue, la condition sine qua non pour qu'un assistant en début de mandat puisse bénéficier d'une pratique scientifique. Un forum d'idées, réunissant l'ensemble des membres de la Section, permettrait annuellement de réinjecter l'impulsion nécessaire au maintien de ce type d'entreprise. Les assistants auraient ainsi la possibilité d'être en relation avec d'autres enseignants et de réfléchir à différents objets d'études;
- un rééquilibrage du partage des tâches en matière de recherche; les activités scientifiques qui sont proposées aux assistants manquent souvent de diversité: n'effectuer pendant cinq ans que de la recherche documentaire n'ouvre que peu de perspectives. A cet effet, nous réitérons l'idée, déjà mentionnée précédemment, d'élaborer un programme de formation également sur le plan scientifique, pour chaque assistant au moment de son engagement;
- la création d'un espace de ressources en matière de méthodologie. Les Activités post-licence offraient diverses possibilités de compléter une formation méthodologique; pour des raisons économiques contextuelles, elles ont été restreintes. Nous souhaiterions que les responsables de la gestion de la Section veillent à les réhabiliter dès que les conditions budgétaires s'avéreront moins contraignantes.

– enfin, une politique d'encouragement pour les doctorants; la plupart d'entre eux déplorent les conditions dans lesquelles ils travaillent: manque de stimulation et de soutien financier. Nous suggérons, à ce propos, qu'une réflexion d'ensemble s'engage sur la signification et les modalités d'une thèse en SdE ainsi que sur les débouchés qu'elle ouvre aussi bien sur le plan interne qu'externe à la Section.

La situation des jeunes chercheurs au sein de la Section des SdE à Genève ne présente rien d'original par rapport aux autres contextes de recherche en éducation; selon un rapport établi à la demande du Conseil de la SSRE, en février 1989, il s'avère que nombreux sont les centres de recherche qui relèvent:

«... l'absence de stages pour jeunes chercheurs; l'absence ou le caractère exceptionnel des congés scientifiques; le souhait que le contenu du perfectionnement soit directement utile dans le travail quotidien et que la dimension «science appliquée» ne soit jamais sous-estimée; la grande frustration des chercheurs en pédagogie à l'égard de l'absence de 3<sup>es</sup> cycles spécifiquement destinés aux sciences de l'éducation; le ressentiment des jeunes chercheurs surtout, à l'égard de leurs conditions de travail, du manque de soutien, de la difficulté même d'obtenir des bourses; une inquiétude des jeunes et des anciens chercheurs, universitaires ou non, quant aux sombres perspectives pour la relève par la prochaine génération dans les dix prochaines années...»<sup>24</sup>

Nous avons essayé de formuler quelques suggestions en vue d'améliorer la formation scientifique des assistants dans un contexte que nous connaissons relativement bien; les quelques mesures que nous préconisons tiennent compte, de notre point de vue, des ressources potentielles et des dynamiques propres à ce secteur facultaire. Néanmoins, elles ne peuvent prendre du sens que si elles s'inscrivent dans une politique générale de développement et d'encouragement de la relève scientifique.

## Conclusion

Lorsqu'en janvier 1990 nous prenions connaissance de l'esquisse du Programme national de recherche sur l'efficience des systèmes de formation en Suisse, notre enquête sur les conditions de travail des assistants en Sciences de l'éducation se situait au stade de l'analyse des données. Considérer alors l'assistanat en tant qu'espace de formation (tel qu'il est d'ailleurs légalement défini), nous a amené à rencontrer certaines réticences dans notre propre entourage: beaucoup de nos collègues se reconnaissaient mal dans le profil de personne en formation sur la base duquel nous organisions notre réflexion. Il est vrai que les particularités de la Section des SdE (type d'étudiants, priorité donnée à la fonction enseignante) et le mode de collaboration qui y est généralement entretenu avec les assistants renforcent l'aspect ambigu de leur statut: ils sont plus volontiers perçus en tant que collaborateurs-formateurs qu'en tant que personnes cherchant à compléter leur formation. Cette situation se trouve confortée par le manque de structure et de politique de formation qui caractérise l'assistanat en général:

«L'intérêt à produire une relève systématiquement qualifiée et à l'utiliser également pour établir la réputation des chaires et des instituts est – pour diverses raisons – comparativement peu développé. Par conséquent, les études principales et la phase subséquente menant au doctorat ne sont pas très structurées. Dans la communauté scientifique, il semble que l'on soit tacitement d'accord de laisser agir le manque de structure des positions du corps intermédiaire comme un mécanisme de sélection latent qui ne laisserait filtrer que quelques éléments «vraiment bons». Pour les instituts comme pour les universités en tant qu'entités, ce genre de mécanisme est parfaitement fonctionnel: il rend difficile l'accroissement des exigences au cours d'une carrière scientifique comme cela se pratique à la suite d'un encouragement systématique de jeunes scientifiques. Des carrières universitaires apparaissent malaisées à planifier dans l'esprit des intéressés; elles restent fortement soumises aux contingences.»<sup>25</sup>

En réaction à cet état de fait, notre propos a pour objectif essentiel de contribuer à une réhabilitation de l'assistanat parmi les systèmes de formation efficents en dotant les espaces existants de structures plus appropriées et de ressources adéquates.

La Section des SdE nous semble être le lieu propice pour la mise en place d'une telle tentative de dynamisation car, bien évidemment, les problématiques éducatives s'inscrivent au cœur de ses activités et surtout, parce qu'elle pourrait s'enrichir de quelques atouts afin de répondre aux préoccupations récentes qu'énonçait la Société suisse pour la recherche en éducation (SSRE):

«Il n'en reste pas moins vrai que cet héritage (celui de la SSRE) devra être repris, développé, remis en question, etc... par une nouvelle génération où: les femmes sont plus nombreuses; qui est plus fréquemment formée en Suisse; qui a une pratique nouvelle de la recherche; qui a déjà fait ses preuves en publiant. Nous sommes persuadés que cette nouvelle génération risque de désaffecter les sciences de l'éducation si nous ne lui donnons pas les moyens pour affronter correctement des tâches inédites à la fois scientifiques (méthodologiques, disciplinaires, etc.) comme de statut professionnel (procédures de nomination, conditions de travail, stabilisation, etc.).»<sup>26</sup>

Cependant, les assistants en SdE s'apparentent aussi à une population d'adultes dont les projets professionnels ne s'articulent pas nécessairement sur les perspectives qu'ouvre la recherche scientifique; les offres d'assistanat de la Section devraient pouvoir tenir compte de la variété des choix de formation de ces collaborateurs de passage qui, par ailleurs, constituent une des richesses de ce secteur facultaire. Il ne faut cependant pas que ces derniers oublient la précarité de leur situation, car à l'issue des cinq années «fatidiques», ils se retrouveront pour la plupart demandeurs d'emploi: les marchés du travail, qu'ils soient interne à l'Université (carrière académique) ou extérieur (centres de recherche et/ou d'enseignement par exemple), demandent aujourd'hui un certain niveau de compétitivité. C'est dans ce sens que nos exigences en matière de formation pédagogique *et* scientifique devraient être entendues.

## Notes

- <sup>1</sup> Programme national de recherche N° 33: L'Efficience de nos systèmes de formation face à l'évolution économique, culturelle, technologique et démographique.
- <sup>2</sup> Hofstetter R. et Lévy M.-T., Fonction assistant, «Enquête auprès des assistants de la Section des sciences de l'éducation», Cahier de la Section des sciences de l'éducation, pratiques et théories, N° 62.
- <sup>3</sup> – Enquête de 1974: documents manuscrits conservés par L. Palandella.
- Enquête de 1982: C. Thollon-Pommerol et I. Cavigchi-Broquet, Rapport sur les assistants en Sciences de l'éducation, 1982, archives de l'ACISE.
- Enquête de 1985: F.-J. Gabriel, G. de Weck, L'assistanat en Section des sciences de l'éducation, enquête entreprise dans le cadre de l'ACISE, novembre 1985, archives de l'ACISE
- <sup>4</sup> Suite à l'enquête de 1990, une réflexion sur cette question s'est déjà engagée dans la Section, notamment au sein de l'ACISE, de la commission de gestion, du collège des professeurs et de certaines subdivisions.
- <sup>5</sup> Conseil suisse de la science, Encouragement de la relève scientifique, 1984, archives de l'ACISE
- <sup>6</sup> *Ibid.*, p. 48.
- <sup>7</sup> A-N. Perret-Clermont, Notes sur les problèmes de relève en Lettres et Sciences humaines en Suisse romande, juin 1984, archives de l'ACISE.
- <sup>8</sup> Rapport de la commission temporaire du Conseil de l'Université sur la relève universitaire, mars 1986, archives de l'ACISE.
- <sup>9</sup> Rapport du groupe de travail sur la relève, période 1989–1991, archives de l'ACISE.
- <sup>10</sup> A-N. Perret-Clermont, *ibid.*, p. 1.
- <sup>11</sup> Informations tirées des archives personnelles de L. Palandella complétées par des entretiens avec les professeurs L. Allal, E. Bayer (doyen de la FPSE), M. Cifali et M. Huberman.
- <sup>12</sup> Loi sur l'Université de Genève, article 57B.
- <sup>13</sup> Loi sur l'Université de Genève article 57B, Règlement d'application de la loi universitaire, article 31.
- <sup>14</sup> Secteur Education des adultes, Education des adultes, thèmes et réflexions, Cahier de la Section des sciences de l'éducation, pratiques et théories, N° 14, p. 33.
- <sup>15</sup> Les Activités post-licence existent depuis la rentrée universitaire d'octobre 1986 et sont organisées par l'ACISE. Elles ont été créées pour répondre au problème de sous-encadrement des doctorants, à la nécessité de valoriser l'assistanat sur le marché du travail et à la demande de formation complémentaire émanant du Corps intermédiaire.
- <sup>16</sup> Le diplôme d'études supérieures en Sciences de l'éducation, mention recherche, existe depuis la rentrée universitaire d'octobre 1990.
- <sup>17</sup> P. Dominicé, *La formation enjeu de l'évaluation*, Ed. Peter Lang, Berne, 1979, p. 12.
- <sup>18</sup> P. Dominicé, *ibid.*; B. Charlot, «Négociation des besoins: nécessité ou impasse?» in *Education Permanente*, Paris, N° 34, mai-juin 1976; E. Verne, «Une scolarisation sans fin», in *Esprit*, Paris, octobre 1974, pp. 529 à 546. Ces différents textes ont été reproduits dans le polycopié du cours: Education des adultes: approche psychosociologique, donné par P. Dominicé à l'Université de Genève, Centrale des polycopiés, 1981.
- <sup>19</sup> La Section des sciences de l'éducation comprend les cinq subdivisions suivantes: Développement et planification des systèmes de formation; Didactiques et pratiques éducatives; Education des adultes; Education spéciale; Théories et pratiques de l'éducation scolaire.
- <sup>20</sup> F.-J. Gabriel, Quels débouchés pour des licenciés en Sciences de l'éducation? Enquête de marché menée dans le cadre de la commission du Plan d'étude, Genève, mai 1986.
- <sup>21</sup> Institutions suisses de recherche et de développement éducationnels, répertoire établi par le Centre suisse de coordination pour la recherche en matière d'éducation, Aarau, 1989, p. 171.
- <sup>22</sup> La formation des candidats aux études pédagogiques comprend une année de formation en SdE; plusieurs séminaires de recherche leur sont proposés et ils sont généralement placés sous la responsabilité d'un assistant.
- <sup>23</sup> Institutions suisses de recherche et de développement éducationnels, *Ibid.*, p. 172.
- <sup>24</sup> P. Furter, A. Gretler, P. Marc, E. Poglia, La formation continue des chercheurs en éducation, Rapport établi à la demande du Conseil de la SSRE, février 1984, p. 4, archives de l'ACISE
- <sup>25</sup> Conseil suisse de la Science, Encouragement de la relève scientifique, *ibid.*, p. 57
- <sup>26</sup> P. Furter, A. Gretler, P. Marc, E. Poglia, La formation continue des chercheurs en éducation, *ibid.*, p. 5.

## Bibliographie

### Archives de l'ACISE

- B. Charlot, «Négociation des besoins: nécessité ou impasse?» in *Education Permanente*, Paris, N° 34, mai-juin 1976.
- Commission de l'enseignement du Rectorat, *Bulletin d'information*, N° 1, juin 1985.
- P. Dominicé, *La formation enjeu de l'évaluation*, Ed. Peter Lang, Berne, 1979.
- P. Dominicé, polycopié du cours: Education des adultes: approche psychosociologique, donné à l'Université de Genève, Centrale des polycopiés, 1981.
- P. Furter, A. Gretler, P. Marc, E. Poglia, La formation continue des chercheurs en éducation, Rapport établi à la demande du Conseil de la SSRE, février 1989.
- F.-J. Gabriel, Quels débouchés pour des licenciés en Sciences de l'éducation? Enquête de marché menée dans le cadre de la commission du Plan d'étude, Genève, mai 1986.
- D. Hameline, *Les Objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF, 1990, (8<sup>e</sup> édition).
- Hochschulpolitik in der Sparklemme*, Beiträge zur Situation des Mittelbaus, VPOD Union Groupe, Zurich, 1985.
- Hofstetter R. et Lévy M.-T., *Fonction: assistant*, «Enquête auprès des assistants de la Section des sciences de l'éducation», Cahier de la Section des sciences de l'éducation, pratiques et théories, N° 62.
- Institutions suisses de recherche et de développement éducationnels*, répertoire établi par le Centre suisse de coordination pour la recherche en matière d'éducation, Aarau, 1989.
- L. Palandella, L'importance de l'«Institut des Sciences de l'éducation J.-J. Rousseau» de Genève dans la préparation des enseignants suisses, texte préparé pour «X Convegno regionale toscano, In contro internazionale di studio» de «l'Association européenne des enseignants», Firenze, 22-27 mai 1979.
- Plan de développement pour la recherche éducationnelle en Suisse*, Education et Recherche, SSRE, 9<sup>e</sup> année, Numéro spécial, 1988.
- Rapport d'activité de l'Ecole de psychologie et des sciences de l'éducation, Section de pédagogie, 1973-1974, Université de Genève, 1974.
- Rapport d'activité de la Section des sciences de l'éducation, 1987-1990, Genève, mars 1991.
- Secteur Education des adultes, *Education des adultes, thèmes et réflexions*, Cahier de la Section des sciences de l'éducation, pratiques et théories, N° 14.
- La Suisse et la science*, Théma, Magazine sur la recherche scientifique dans les hautes écoles suisses, N° 11/12, publication commune des services de presse des hautes écoles suisses et du Fonds national de la recherche scientifique.

# Die Assistenzzeit in den Erziehungswissenschaften: Fragen an eine Ausbildungszeit

## *Zusammenfassung*

Einige Überlegungen hinsichtlich der Ausbildung der Assistenten scheinen uns notwendig auf Grund der Besorgnis, die gerade jetzt durch die Problematik der Erneuerung des Lehrkörpers in den Humanwissenschaften sowie in anderen wissenschaftlichen Bereichen hervorgerufen wird. Ein kurzer historischer Rückblick auf diesen Komplex, zusammen mit einer Beschreibung des betroffenen Personenkreises, wird uns erstmals erlauben, die Charakteristik der Situation der Assistenten in der Erziehungswissenschaft (SdE) in Genf zu definieren. Wir stellen danach Fragen an das Konzept der Ausbildung: Die Gesetzesexte unterstreichen die Bedeutung der Ausbildungstätigkeit des Assistenten, doch welchen Sinn hat dieses Konzept für den mittleren und höheren Lehrkörper? Wie stellen wir uns die Assistenten in der Erziehungswissenschaft vor? Was wird von ihnen erwartet und was erwarten sie von ihrer Tätigkeit an der Universität? Schliesslich erstellen wir eine Analyse der pädagogischen Tätigkeit des Assistenten der Erziehungswissenschaft, die es uns erleichtert, ein Inventar zu erstellen, Fragen zur Zielsetzung zu stellen, um abschliessend Vorschläge zu machen, die geeignet sind, die pädagogische und wissenschaftliche Ausbildung wirksamer zu gestalten.

# Assistanceship in Educational Sciences: a Training Period in Question

## *Summary*

A reflection on the training of the assistant appears relevant to us because of the problematic questions currently raised concerning the renewal of the teaching body in the Human Sciences as well as in other scientific fields. A short historical account of the context under study, together with a description of the category of people concerned, will enable us to define in the first place the particularities of the situation of assistants in Educational Sciences (SdE) in Geneva. We shall then question ourselves about the training concept itself. The legal texts underline the educational aspect of the assistant's function, but what is the meaning of this concept when it comes to the intermediary and higher teaching profession? How does one picture the assistants of the SdE? What is expected from them and what do they expect from their stay in the University?

Finally we shall devote ourselves to a more specific analysis of the pedagogical and scientific activities of the assistants in the SdE in order to draw up a survey of these activities, to question their finalities and to specify their objectives in view of making some proposals for more efficient pedagogical and scientific training.