

Chapitre 3

De nouveaux défis pour la pédagogie universitaire

Marianne DEBRY, Dieudonné LECLERCQ et Elise BOXUS

A. La massification des étudiants

1. Peut-on prédire?
2. L'attitude face à la prédiction
3. Une pédagogie égalitaire, élitiste ou compensatoire?

B. La densification des connaissances et les avancées technologiques

1. Un accès aisé à une galaxie d'informations
2. Le risque de la "Fastfoodisation"
3. Rendre le consommateur actif

C. Une axiologie en réponse à ces défis

1. Le droit d'accéder à la formation
2. Le défi de la pensée autonome
3. L'esprit du jeu
4. Le besoin de sens

D. Conclusions

INTRODUCTION

Le présent chapitre tentera de préciser deux grands défis actuels auxquels l'université est confrontée, puis de présenter une axiologie visant à y répondre. Ces défis sont au départ, mais au départ seulement, de nature quantitative.

Le premier est la massification des études universitaires. Disons d'emblée que l'afflux d'étudiants dans le supérieur, et en particulier à l'université, pose notamment problème parce que les ressources d'encadrement n'ont pas suivi. Ainsi, le rapport du Conseil des Recteurs francophones (CReF) montre que depuis 1972, le budget des universités est resté identique (en francs constants) tandis que le nombre d'inscrits passait à 150%.

Le second défi est celui de l'explosion des connaissances. Apparemment quantitatif, il appelle néanmoins une réponse qualitative, à savoir une nouvelle conception de la formation, de ses objectifs et, en conséquence, de ses méthodes.

A. LA MASSIFICATION DES ÉTUDIANTS

1. Peut-on prédire?

Une parfaite prédictivité n'existe pas

Si l'espérance de vie moyenne d'une population ou le taux de réussite de cohortes universitaires peuvent faire l'objet de prédictions statistiques assez fiables, il n'est pas possible de prédire sans risques d'erreurs le devenir de personnes particulières.

Les corrélations statistiques sont élevées, mais corrélation n'est pas raison, sinon il faudrait se garder de tout séjour dans les hôpitaux, où les statistiques de décès sont les plus élevées ... en oubliant que c'est là aussi que sont arrachées les plus grandes victoires à la mort et à la souffrance. De même, entrer à l'université avec un an "de retard" dû au doublement d'une année primaire ou secondaire diminue statistiquement les chances de succès¹, mais n'entraîne pas forcément l'échec d'une personne particulière.

Il n'existe pas non plus de lien totalement déterminant entre l'appartenance d'une famille à une classe sociale et le "bagage personnel" d'un étudiant qui en est issu. Ainsi, certains parents universitaires n'ont guère de pratiques de production et de consommation culturelles ou accordent à leurs enfants un soutien familial quasi nul. On observe aussi l'inverse : des familles socialement et culturellement peu favorisées représentent des tremplins formidables pour leur descendance.

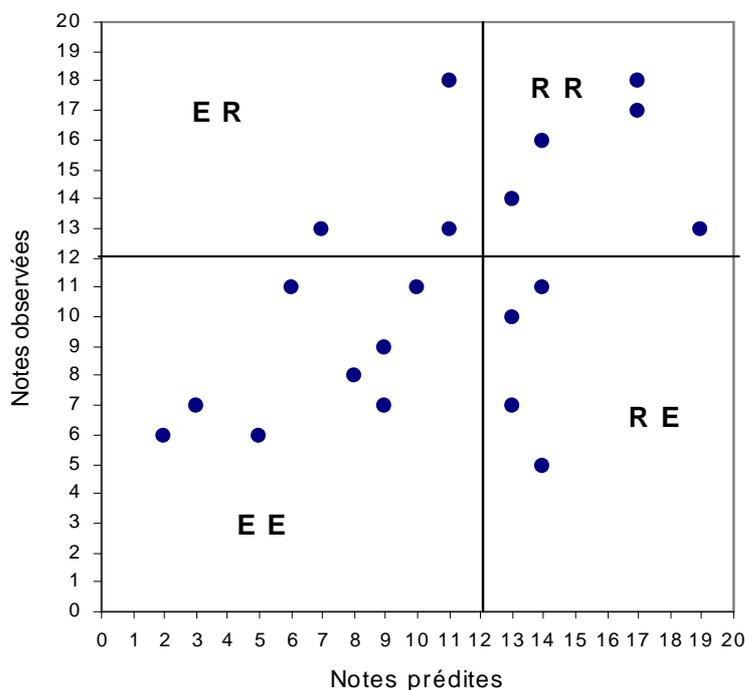
Deux types d'erreurs

Que valent les prédicteurs statistiques pour sélectionner à l'entrée? Qu'advierait-il si par exemple on refusait le droit d'accès à l'université aux étudiants qui, selon la prédiction, n'atteindraient pas le score de 12/20 ? On serait confronté à deux types d'erreurs : éliminer des étudiants qui auraient réussi (erreur de type 1) et accepter des étudiants qui vont quand même échouer (erreur de type 2). La première est cruelle pour les étudiants, la seconde est coûteuse pour le contribuable.

HENRY (1990) illustre bien ce dilemme par l'examen de nuages de points entre prédictions et observations dont la corrélation, en situation réelle, est généralement de l'ordre de grandeur de 0,60. Simulons une situation où la réussite (score de coupure S_0 sur le graphique A ci-après) est fixée au départ à 12, que cela soit en abscisse (notes prédites à l'entrée) ou en ordonnée (notes observées un an plus tard). Dans le graphique A, chaque point représente 5 étudiants fictifs; les 20 points correspondent donc à 100 étudiants. Le quart d'entre eux (25% soit 5 points) est en situation RR (Réussite prédite, Réussite observée); 40% (8 points) sont en situation EE (Echec prédit, Echec observé). Pour 15% il y a ER (Echec prédit, Réussite observée), autrement dit erreur de type 1 (en défaveur de l'étudiant, puisqu'on l'aurait refusé à l'entrée) et pour 20%, il y a RE (Réussite prédite et Echec observé), donc erreur de type 2 (en défaveur du contribuable).

¹ En 1995, toutes universités francophones de Belgique confondues, le taux de réussite des primants de première année était de 49% pour les étudiants de moins de 19 ans et de 24% pour ceux de 19 ans et plus, dont bon nombre avaient redoublé une année dans le primaire ou le secondaire (LECLERCQ et al., 1997, 40).

Graphique A : Le lien entre notes prédites et réelles de 100 étudiants imaginaires pour une corrélation de 0,56.



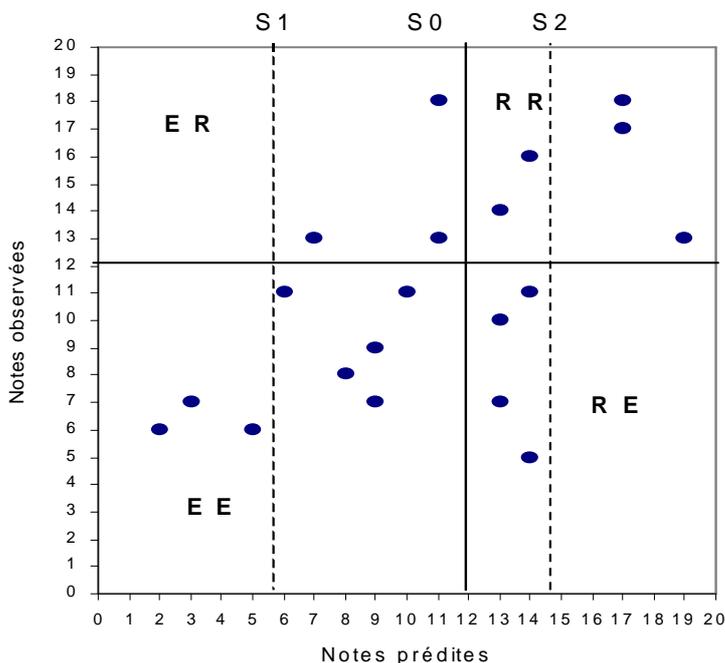
La sélection à l'entrée, coincée entre deux types d'erreurs

Selon le raisonnement d'HENRY, pour réduire totalement l'erreur de type 2 (en défaveur de la société), il faudrait placer très haut le seuil d'acceptation, ici à 15/20 (S2 en pointillés sur le graphique B). Dans ce cas, le taux d'erreurs de type 1 (en défaveur de l'étudiant) passerait de 15% à 25%.

Placer la coupure très bas, ici à 6/20 (S1), éliminerait TOUTES les erreurs de type 1 (en défaveur de l'étudiant), mais ferait augmenter l'erreur de type 2 (en défaveur de la société) de 20% à 40%.

Ce dilemme est insoluble parce que la prédictivité est faible. Dans notre exemple, la corrélation est de 0.56, valeur habituelle dans le domaine de la prédiction de réussite entre cycles.

Graphique B : Les effets de deux scores de coupure (S1 et S2).



La prédiction de réussite, une illusion?

ROMAINVILLE (1997) se livre à une méta-analyse de diverses recherches visant à établir une prédiction de réussite. Il en ressort qu'il est difficile de prédire la réussite en première candidature sur base de caractéristiques d'entrée telles que le profil intellectuel, des variables de personnalité, les études antérieures, des connaissances spécifiques. Des corrélations existent mais n'atteignent pas un seuil suffisant (0,80) pour limiter raisonnablement le risque d'erreur.

Des indicateurs en cours d'année académique, comme les partiels de janvier, ne permettent pas non plus de prédire le résultat final de manière sûre. Dans une recherche portant sur 1549 étudiants de première candidature, le même auteur identifie 3 groupes en fonction de la moyenne globale aux partiels. Pour les groupes extrêmes (moyenne inférieure à 8 ou supérieure à 10), ce score présente une grande valeur prédictive. Par contre pour ceux, un quart de l'échantillon, dont la moyenne globale se situe dans la fourchette 8-10, la probabilité de réussir est de 50%. Il faut donc souligner à nouveau le caractère improbable de la prédiction et l'intérêt de remédiations, différenciées selon le score, dans l'esprit du travail de BOXUS (1971) développé ci-après.

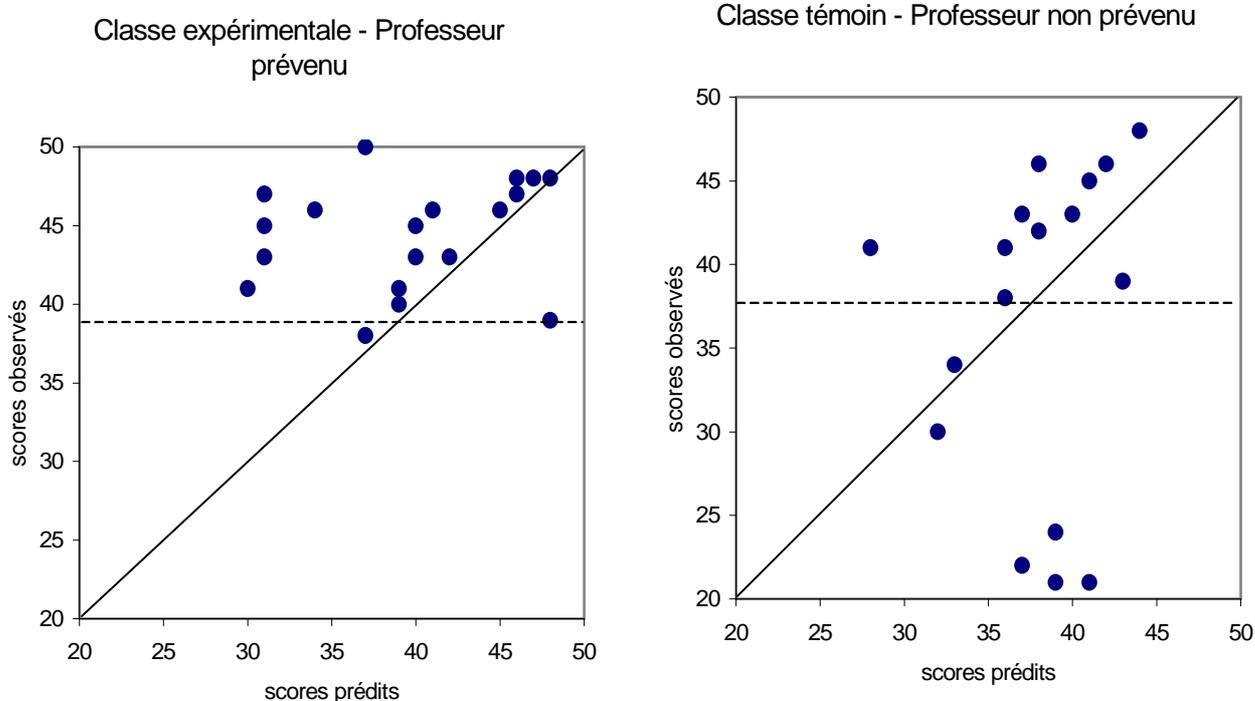
2. L'attitude face à la prédiction

Dans leur ouvrage "Pygmalion en classe", ROSENTHAL et JACOBSON (1977) décrivent "l'effet de réalisation automatique de la prédiction", encore appelé "effet oedipien de prédiction". Rappelons que la Pythie avait prédit qu'Œdipe tuerait son père Laïos et épouserait sa mère Jocaste. Il fut éloigné d'eux dès sa naissance, ne connut ni l'un ni l'autre, et, adulte, de retour à Thèbes, il accomplit la malédiction sans le savoir.

La plupart des auteurs en tirent la conclusion qu'il ne faut pas communiquer les prédictions. Et tout particulièrement ROSENTHAL et JACOBSON qui en font une "démonstration" expérimentale. Ils font croire à des enseignants que certains de leurs élèves peu doués (selon leurs résultats -non communiqués- à des tests) ne le sont qu'en apparence, qu'il s'agit en fait de "*late starters*" (élèves dont le démarrage est tardif, mais sur le point de s'épanouir). Ils observent que les enseignants font s'accomplir la prédiction de réussite, en intervenant différemment avec ces enfants. Ils en concluent que s'ils avaient, à l'inverse, annoncé que tel ou tel enfant était "limité" (ce dont ils se sont abstenus pour des raisons éthiques), les enseignants auraient aussi fait s'accomplir ce qui leur avait été dit, même si les résultats aux tests « prédictifs » avaient été satisfaisants.

Mais on peut lire cette expérience autrement : les enseignant(e)s ont non seulement fait se réaliser la prédiction, mais ils ont également "fait mentir la réalité". C'est de cette deuxième interprétation que BOXUS (1971) est partie. Elle a observé, sans intervenir, les corrélations entre les résultats à des épreuves (8 tests) passées en fin d'école maternelle par une centaine d'enfants, et leurs résultats en lecture à 4 périodes successives du début de leur scolarité primaire : après 3, 6, 9 et 12 mois d'apprentissage. Elle a calculé les quatre équations de régression multiple permettant de « prédire », pour chaque élève en particulier, ses quatre rendements en lecture en primaire à partir de ses résultats aux 8 tests de maternelle. La corrélation multiple plafonne à 0.75.

Graphique C : Notes en lecture en première primaire. Classe témoin : professeur non prévenu. **Graphique D : Notes en lecture en première primaire. Classe expérimentale : professeur prévenu.**



L'année suivante en mai, elle a testé une nouvelle cohorte d'enfants de dernière année d'école maternelle (dans la même entité municipale, dans les mêmes écoles) et, en septembre, a communiqué la prédiction à leurs enseignant(e)s de première primaire avec la consigne de "faire

mentir la prédiction chez les élèves pour lesquels elle était mauvaise". Ces enseignant(e)s ont remarquablement relevé le défi, par l'évaluation formative, une pédagogie différenciée et compensatoire. La corrélation entre tests prédictifs et rendement a chuté, signe statistique parmi d'autres de leur action.

Comme le montrent les graphiques ci-dessus, dans la classe témoin (prédictions non communiquées au maître), on observe une dissociation des élèves en deux groupes). Six d'entre eux n'atteignent pas le niveau minimum (horizontale en pointillés) permettant de déclarer qu'ils « savent lire » (38 points au test de rendement d'INIZAN). Les autres, qui savent lire (supérieurs à la barre des 38 points), réalisent assez bien la prédiction. Au contraire, dans la classe expérimentale (graphique D ci-dessus), tous ont réussi, même si un élève a obtenu de moins bons résultats que prévu.

L'attitude que l'enseignant adopte est donc fondamentale. La prédiction a des effets délétères potentiels. Acceptons-nous sa réalisation ou faisons-nous le pari de l'infirmier ? A nous de décider si nous voulons adopter une pédagogie attentiste ou une pédagogie interventionniste.

3. Une pédagogie égalitaire, élitiste ou compensatoire?

Le poids du parcours antérieur

Bien avant le premier contact avec l'université, l'étudiant est le dépositaire d'un "passé" qui va le favoriser ou le défavoriser par rapport à la moyenne des autres étudiants (voir chapitre 2).

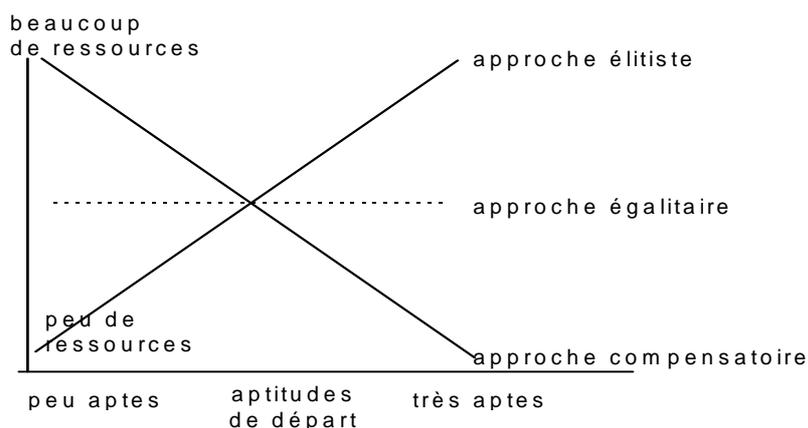
Son environnement social (et en tout premier lieu sa famille) influencera non seulement ses expériences sensorielles (par exemple la langue pratiquée : vocabulaire, syntaxe, accent, ...) et cognitives (le contenu des conversations familiales, les journaux et livres disponibles à la maison, les pratiques vis-à-vis de la culture), mais aussi ses façons de penser (par exemple son investissement dans les études, ses espérances et ses identifications professionnelles, etc.).

Son curriculum pré-universitaire a évidemment une influence. La qualité des écoles primaires et secondaires qu'il a fréquentées et le soutien matériel et moral dont il a bénéficié durant cette partie de son "parcours" sont déterminants en matière de savoir, de savoir-faire et de savoir-être. Ici aussi, les probabilités de "survie" sont inégales (voir chapitre 2).

Gérer les différences individuelles

Une pédagogie élitiste consiste à concentrer les moyens sur les personnes les plus dotées au départ. Une pédagogie compensatoire réalise l'inverse. Pratiquer une pédagogie égalitaire revient à donner la même quantité et la même qualité de ressources (en professeurs, temps, matériel, ...) à tous.

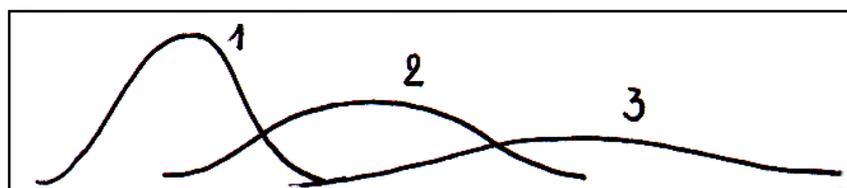
Graphique E : Distribution des ressources selon le type de pédagogie



Or il est bien connu, surtout depuis les travaux inspirés par le concept de "pédagogie de la maîtrise" de BLOOM (1979) que "*appliquer un traitement égal à des personnes d'aptitudes inégales accroît les différences interindividuelles de départ*".

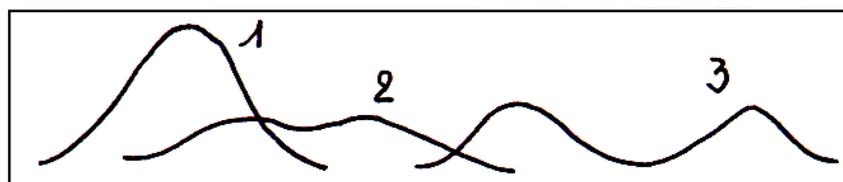
La distribution de départ est gaussienne. Elle le reste à l'arrivée, mais en étant beaucoup plus étalée, traduisant des résultats de plus en plus dispersés. C'est que la pédagogie égalitaire accroît les inégalités.

Graphique F : Distribution des résultats obtenus par les mêmes étudiants à trois moments successifs d'un programme de formation « égalitaire »



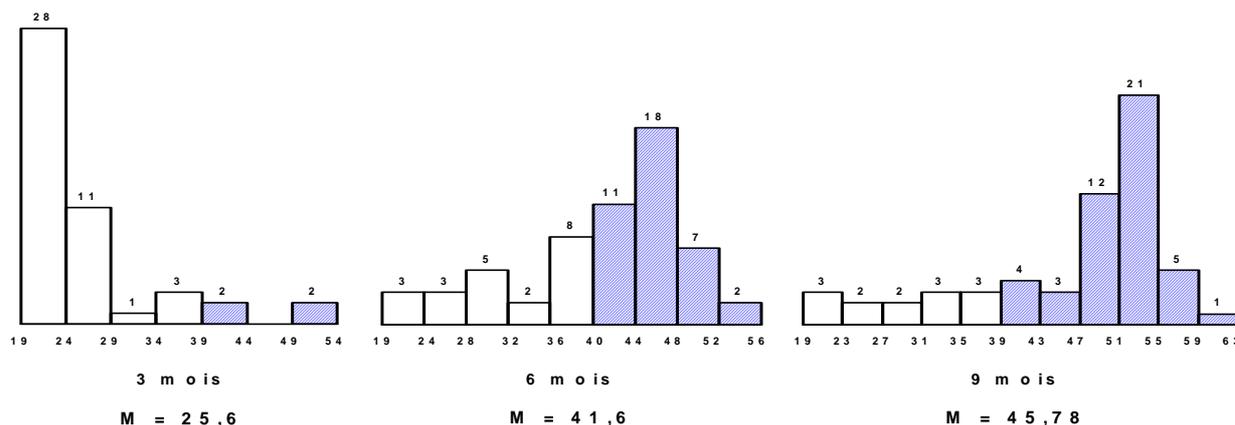
La pédagogie élitiste, qui donne d'autant plus de ressources aux sujets qu'ils sont déjà nantis au départ, aboutit à des distributions bimodales (deux bosses), voire en U (une crête en i à gauche où sont massés les plus faibles et une crête en j à droite où sont massés les plus forts).

Graphique G : Distribution des résultats obtenus par les mêmes étudiants à trois moments successifs d'un programme de formation « élitiste »



La pédagogie de maîtrise, une des formes de la pédagogie compensatoire, réduit les différences sur l'essentiel (les compétences socles), mais pas sur les autres. La réduction des différences se traduit graphiquement par des distributions moins étalées. Si les étudiants sont en outre « massés » près du maximum possible, alors la courbe est en J, symbole des résultats attendus en pédagogie de la maîtrise.

Graphique H : Distribution des résultats obtenus par les mêmes étudiants à trois moments successifs d'un programme de pédagogie de maîtrise en lecture en 1^{re} primaire (BOXUS, 1971)



Peser sur des variables ciblées

Dans le domaine de la santé, il a fallu, et il faut encore, la conjugaison de nombreuses mesures pour réduire la mortalité et augmenter l'espérance de vie de nos populations. Aucune de ces mesures ne peut, à elle seule, être tenue pour "la" mesure qui a réduit la mortalité. Nous savons que chacune d'elles "contribue" pour une part qui n'est quantifiable que rétrospectivement et avec beaucoup d'approximation.

Dans ses rapports (BOXUS, 1993; LECLERCQ, 1997), le Groupe de Travail du CIUF "Réussite en candis" a mis en évidence une série de variables modifiables dont il importe d'étudier l'évolution et l'influence sur la réussite. Ce ne sont encore pour la plupart que des hypothèses.

Les tableaux ci-après en soulignent quelques-unes; les Hypothèse HE relèvent de l'Étudiant, les HS du Secondaire, les HT de la Transition Secondaire-Université, les HU de l'Université. Disons d'emblée que cette perspective simplement descriptive devrait donner suite à une pratique interventionniste.

ETUDIANTS

HE 1	La qualité de l'orientation vocationnelle, de la décision personnelle
HE 2	La disponibilité pour les études et sa réduction pour ceux qui doivent travailler
HE 3	Les habitudes culturelles: lecture, TV, loisirs, ...
HE 4	La motivation: «Tous les espoirs sont permis» ou «No future»?

On imagine facilement divers types d'intervention (et surtout leur amplification) susceptibles de favoriser la prise de décision vocationnelle, de libérer les étudiants de l'astreinte consistant à « gagner leur vie », d'encourager à lire et à croire en l'avenir. Reste à les réaliser !

SECONDAIRE

HS 1	La définition des programmes, des sections, des conditions d'accès au supérieur
HS 2	L'entraînement des capacités intellectuelles, stratégiques et motivationnelles
HS 3	Les examens: leurs exigences, leur capacité à mobiliser
HS 4	Le temps de travail (time on task), donc l'horaire et le calendrier, etc

La définition des compétences « terminales » pour l'enseignement secondaire devrait avoir d'importantes répercussions sur ses programmes et ses méthodes. Un tel travail est tout aussi urgent pour les candidatures universitaires. L'idéal serait que ces deux réflexions soient menées en étroite concertation sinon le risque est grand que, comme à San Gimignano en Toscane, chacun (le secondaire supérieur et l'université) construise « sa » tour puis s'y retranche pour jeter des pierres à l'autre.

Ces considérations portent également sur les hypothèses qui suivent.

TRANSITION ET UNIVERSITE

HT 1	Les prérequis spécifiques à diverses filières dans le supérieur
HT 2	La transition psychologique, méthodologique, relationnelle
HU 1	La définition des sections, des programmes (objectifs, contenus, exigences)
HU 2	Les examens: leur niveau d'exigence, les modalités d'évaluation
HU 3	Les méthodes d'enseignement et la préparation aux épreuves, étant donné les contraintes (massification des inscriptions et budgets inextensibles)

Le présent ouvrage se focalise sur les méthodes (la toute dernière hypothèse HU3), laissant pour une publication future les considérations -tout aussi importantes- concernant l'évaluation (l'hypothèse HU2).

B. LA DENSIFICATION DES CONNAISSANCES ET LES AVANCÉES TECHNOLOGIQUES

1. Un accès aisé à une galaxie d'informations

Trois chocs moteurs

Dans son livre blanc², la Commission Européenne relève trois chocs moteurs qui ont ébranlé notre société en cette fin de siècle : l'avènement de la société de l'information, la mondialisation de l'économie et le progrès scientifique et technologique.

Les technologies de l'information pénètrent autant le champ du travail et de la production que ceux de l'éducation et de la formation. Autant ces ressources libèrent l'être humain des tâches routinières et le gratifient du pouvoir de conception et de création, autant elles constituent une tentation de superficialité et de passivité. Elles déplacent les domaines où exceller, car comme le dit FOURASTIER « la machine force l'homme à se spécialiser dans l'humain ». Si elles permettent des accès et des partages fulgurants d'informations, si elles mettent à l'honneur l'interactivité et la coopération, elles ne protègent pas de l'isolement, de la désorientation, de la destruction.

La mondialisation de l'économie assure la libre circulation des capitaux, des biens et des services. Si ce décloisonnement présente des aspects stimulants, il engendre aussi des effets pervers, tels la compétitivité à outrance, les délocalisations, des fractures sociales.

Les productions scientifiques et technologiques se multiplient à un rythme de plus en plus accéléré. Dès lors, chacun sera appelé à apprendre et à former tout au long de son existence, à vivre dans une société cognitive. Par ailleurs, le « progrès » entraîne dans son sillage nombre de questions éthiques sur lesquelles il faudra de plus en plus prendre position.

Ces trois mutations ont bouleversé le rapport à l'information, à la formation et à l'activité professionnelle. Telles des figures de Janus, elles peuvent engendrer autant le progrès que des dérives, être autant facteurs de démocratisation que d'exclusion.

Information, connaissance, sagesse

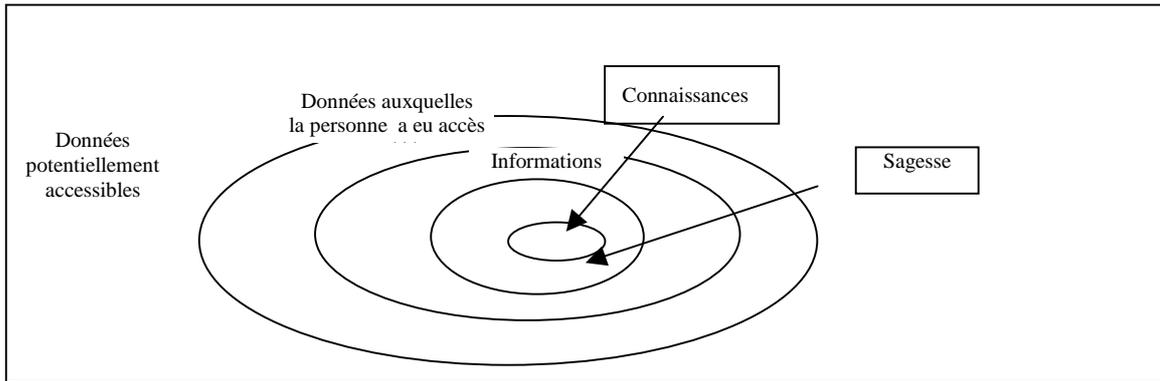
La strophe de T.S. ELIOT nous servira de fil conducteur dans les principes qui suivent:

*"Where is information lost in data?
Where is knowledge lost in information?
Where is wisdom lost in knowledge?"*

Où est l'information perdue dans les données ?
Où est la connaissance perdue dans l'information ?
Où est la sagesse perdue dans la connaissance ?

² Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive, 1995.

Graphique I : L'emboîtement des divers concepts



La masse de données potentiellement accessibles est considérable. Que l'on songe au volume des livres et articles de revues édités chaque mois, aux sites Internet, aux congrès, etc. Bon nombre de ces données ne constituent pas un apport suffisamment précis pour nécessiter un archivage en soi.

Etant redondantes ou non valides, certaines données ne nous apportent pas vraiment d'information dans la mesure où, selon SHANNON et WEAVER (1949) "*l'information est ce qui réduit l'incertitude*". Il peut donc exister une pléthore de messages vides d'une information digne d'être transmise à d'autres ou de modifier nos théories ou nos pratiques.

Certaines informations seulement méritent donc que nous les transformions en connaissances directement mobilisables, c'est-à-dire en ressources transportables avec notre seul cerveau (sans notes écrites ou support informatique) et susceptibles d'être réactivés en mémoire de travail à partir de notre mémoire à long terme. C'est ce qui fait dire à ALBERTINI qu' "*un expert, c'est quelqu'un qui peut parler sans réfléchir*".

Certaines des connaissances directement mobilisables ne servent pas à guider l'action, soit parce qu'elles confortent des convictions préexistantes, soit parce qu'elles ne s'intègrent pas dans nos enjeux et qu'elles ne présentent aucun caractère de priorité.

Trouver la sagesse au fond du puits

Chaque lecteur est unique par l'originalité de ses projets, de ses engagements. Notre lecture de la littérature "objective" est très largement "subjective". Tout texte pris en considération est intégré dans nos combats intellectuels: les idées ainsi rencontrées vont-elles dans le sens des nôtres? S'y opposent-elles? Modifient-elles le débat? Le posent-elles en d'autres termes? En quoi changerons-nous nos convictions? Et nos actions?

Un processus de choix et de **tamissage** intellectuel fait d'une donnée perdue dans la masse une précieuse connaissance. Il peut en émaner une pensée personnelle, un savoir intime que nous nous approprions, fruit de l'apprentissage intégré, de l'expérience réfléchie. Elle devient constitutive de notre sagesse, pour reprendre le terme d'**ELIOT**.

Sans une telle "grille de lecture organisatrice", l'exposition à la littérature est vouée à la dissipation rapide. C'est précisément des "grilles d'analyse" que divers chapitres qui suivent tenteront de fournir.

2. Le risque de la « Fastfoodisation »

"Donnez-lui toutes les satisfactions économiques, de façon qu'il n'ait plus rien à faire qu'à dormir, avaler des brioches, et se mettre en peine de prolonger l'histoire universelle, comblez-le de tous les biens de la terre, et plongez-le dans le bonheur jusqu'à la racine des cheveux : de petites bulles crèveront à la surface de ce bonheur, comme sur l'eau."

DOSTOÏEVSKY.

La société Fast food

Par sa métaphore de la McDonaldisation de la société, RITZER exprime *"le processus par lequel les principes du restaurant fast food dominent progressivement de plus en plus de secteurs de la société américaine et le reste du monde"* (1996,1). Notre société est devenue celle de la consommation standardisée dans tous les domaines: travail, économie, loisirs, culture, formation.

Bien que ce modèle soit un pur produit du capitalisme, il pénètre dans des régimes politiques différents, paré de l'aura du progrès. Aux yeux des sociétés moins prospères, cette idéologie véhicule le modèle idéal de société, emblématique de la réussite pour tous. BAUDRILLARD (1970) estime que c'est une pensée magique qui régit la mentalité consommatrice, croyance dans la toute-puissance des signes du bonheur. *"Dans la pratique quotidienne, les bienfaits de la consommation ne sont pas vécus comme résultant d'un travail ou d'un processus de production, ils sont vécus comme 'miracle'"*(p.27). L'appropriation des signes est vécue comme une captation sur un mode d'efficacité miraculeuse.

Dans une publicité télévisée, Gorbatchev se rend dans ce type de restaurant. Reconnu par des personnes présentes, il est critiqué ouvertement pour sa gestion. Tout à coup, l'une d'elles rappelle qu'il a par contre permis l'introduction des Fast food dans son pays. Et tous de l'acclamer, comme si cette innovation commerciale (ce miracle) compensait le fiasco dénoncé quelques instants plus tôt. Le simple fait de mettre le « bonheur par le hamburger » et la faillite du communisme sur le même pied constitue un raccourci sémiologique saisissant. C'est tout l'esprit "Fast food".

Quatre dimensions expliquent le succès irrésistible de ces chaînes de restaurants :

- *L'efficacité*: satisfaire sa faim; vite et à bon compte.
- *La prévalence du quantitatif*: "Bigger is better" pourrait résumer cette mentalité où quantité équivaut à qualité.
- *La prédictibilité* : les menus réservent peu de surprise et sont identiques à travers le monde : on sait qu'on mangera pour un petit budget et en un temps record.
- *Le contrôle*: *"les lignes de production, le nombre limité de menus et d'options et les sièges inconfortables, tout pousse les dîneurs à faire ce que les managers souhaitent qu'ils fassent : manger vite et partir"* (RITZER, 1996, 11).

Le moteur de ce processus de « Fastfoodisation » est la rationalisation. Le sociologue Max WEBER (1921) en appelait déjà à la rationalité formelle: la recherche des meilleures manières d'atteindre un but est déterminée par la réglementation de larges structures sociales ; les individus font preuve de peu d'initiative, tout est prévu, institutionnalisé et contrôlé. La bureaucratie est pour lui un des fleurons de cette rationalité formelle. RITZER estime que la McDonaldisation s'inscrit dans le même paradigme.

L'université Fast food ?

Cette standardisation gagne de nombreux secteurs dont celui de l'université. L'auteur décrit "l'Université Mac": une immense institution à l'atmosphère d'usine où les étudiants seraient traités comme dans une chaîne de production, avec grande efficacité et à moindre coût.

L'apprentissage y serait rapide, sans effort, juste ce qui est nécessaire pour obtenir les crédits puis les diplômes. Les nouvelles technologies y seraient exploitées en ce sens. L'acte de se former, ravalé au rang de consommer, ne serait pas beaucoup plus qu'écumer un supermarché, avaler un feuilleton ou ingurgiter Disneyworld. Le "savoir-hamburger" revient à apprendre sans douleur, sans réflexion et sans implication personnelle.

La carrière universitaire des assistants et des professeurs serait placée sous le primat du rendement: publier beaucoup et vite serait l'aune à laquelle on mesurerait leur valeur. Cette "meilleure des universités" à la Huxley constituerait une expérience déshumanisante où les partenaires de formation seraient réifiés et la pensée chloroformée.

L'Université Fast food est heureusement plus une utopie qu'une réalité. Néanmoins, les jeunes, imprégnés de cette vision consumériste, se heurtent au modèle universitaire. JAVEAU (1993) décrit bien le fossé qui sépare la culture académique de la culture adolescente : "*Cette culture, basée sur le divertissement, l'émotion rapide, le rejet de l'encyclopédisme, fait à l'adolescent une place que contredit son impuissance économique et politique. Une culture en phase avec la modernité, caractérisée par le goût du changement et le déclassement accéléré, le surinvestissement du présent au détriment de la mémoire et de la tradition, s'est substituée à l'ancienne culture scolaire, basée sur l'émulation proposée par des modèles anciens, l'appel à l'ascèse intellectuelle (la connaissance se mérite), la recherche d'une qualité inspirée par une vision universaliste du savoir*".

L'université soutient mal la concurrence des systèmes de communication et de consommation et l'étudiant qui y entre vit une rupture culturelle.

3. Rendre le consommateur actif

La servuction: production de services avec le bénéficiaire

Les économistes distinguent les produits et les services. Ils viennent même de forger un nouveau terme pour désigner la prestation (ou production) de services: la servuction.

En économiste, ALBERTINI constate que, suite à l'explosion de la demande ou à la raréfaction de l'offre, "*la substitution du capital au travail est accompagnée par une substitution du travail gratuit au travail direct rémunéré*" (1997, 32).

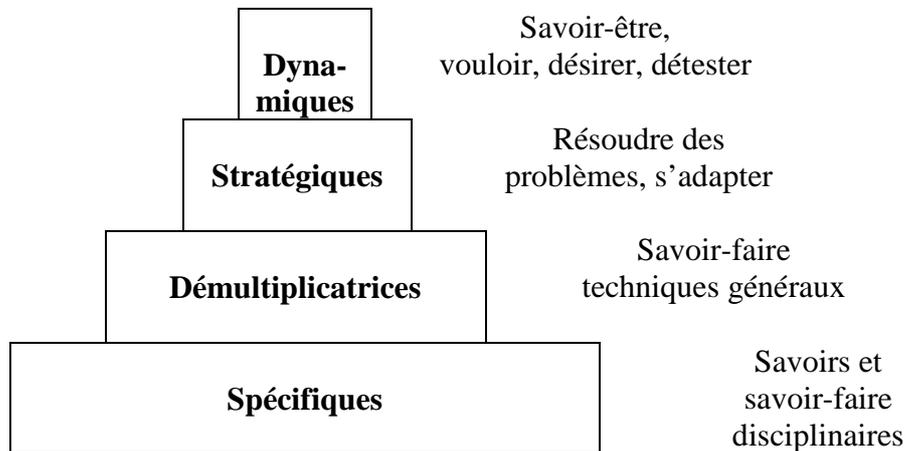
La part de l'auto-servuction s'accroît

Tout service implique une participation du bénéficiaire-consommateur au profit de l'efficacité du service lui-même. ALBERTINI estime que plus un service s'automatise, plus son bénéficiaire est paradoxalement appelé à être actif. La servuction s'est manifestée ces dernières années par une explosion de l'auto-servuction ("*self service*" en anglais): *self tanking* (à la pompe à essence), *self banking* (au guichet automatique), *self service* en restauration, *self shopping* évidemment où le client se sert lui-même, et bientôt *self coding* où il encode ses achats par lecture optique des codes-barres.

La capacité d'auto-servuction, une finalité essentielle de la formation universitaire

Une formation universitaire implique la participation des étudiants-consommateurs, bénéficiaires du service. Encore faut-il savoir si l'université se fixe ce but ou si elle considère que celui-ci doit déjà être atteint en amont.

LECLERCQ (1997, 19) propose un modèle d'architecture des compétences sous la forme d'une pyramide.



- Les compétences *spécifiques* sont des connaissances spécialisées, disciplinaires, peu transférables. Ainsi, la grammaire du portugais n'aide en rien à comprendre, mémoriser ou aimer la géographie de la Chine.
- Les compétences *démultiplicatrices* constituent des moyens de communiquer, de trouver et de traiter de l'information, quel que soit le domaine: téléphoner, lire, utiliser Internet, accéder au sens du message. Ces habiletés mentales, appelées instruments culturels par VYGOSTKY (1930), permettent d'accéder de manière autonome à de nouvelles compétences spécifiques
- Les compétences *stratégiques* rendent à même de choisir la meilleure procédure, d'adapter à chaque situation la réponse appropriée en s'auto-évaluant, en planifiant une tâche, en interagissant avec autrui.
- Les compétences *dynamiques* renvoient aux aspects motivationnels qui mobilisent la personne dans sa démarche d'apprentissage. C'est par la motivation que nous abordons les problèmes, les autres compétences nous permettant de pénétrer, telle une foreuse, dans les données. C'est la pointe de cette foreuse, la motivation, que la formation doit rendre la plus acérée ... mais risque aussi d'émousser.

Si l'université se limitait à transmettre des compétences spécifiques, elle ne préparerait pas à l'auto-servuction. C'est par le développement des aptitudes démultiplicatrices que l'étudiant gagne en autonomie : de consommateur, il devient acteur. Le confronter au processus de décision le fait passer de l'étudiant-robot à celui de décideur réfléchi. Quand sa démarche est portée par des motivations personnelles, quand elle s'inscrit dans une quête individuelle, elle lui donne accès au bonheur d'apprendre et le rend pleinement humain.

C. UNE AXIOLOGIE EN REPONSE A CES DEFIS

1. Le droit d'accéder à la formation

On pourrait se demander d'où vient notre « acharnement thérapeutique », pourquoi nous répugnons tant à « laisser faire la nature (sociale) », à laisser jouer le principe darwinien de la sélection des plus forts ? C'est tout l'enjeu démocratique du problème. Notre position éthique se rallie sur ce point à celle du Groupe de travail « Réussite » du CIUF (voir chapitre 2).

« Face aux tentations de sélection précoce à partir d'indicateurs prédictifs peu fiables, auxquelles cèdent régulièrement les gestionnaires de l'enseignement supérieur, il nous faut réaffirmer le droit d'accès à la formation pour le plus grand nombre. Et si tant est que l'on fasse usage de ces indicateurs, qu'ils soient mis au service de l'étudiant et de l'enseignant, non pour provoquer un effet Pygmalion mais à titre d'évaluation formative. Leur fonction devrait surtout être de fonder des actions de prévention pour améliorer la transition secondaire-universitaire » (DUPONT et OSSANDON, 1994, ...).

2. Le défi de la pensée autonome

Bannir le travail de soldat

Bon nombre d'êtres humains sont astreints à des tâches routinières dont ils ne perçoivent pas les enjeux, la place dans un projet. Ils ne sont, dans ce cas, que les remplaçants temporaires de machines-robots en préparation. Bien des parcours scolaires sont marqués du sceau de l'absurde, mis en scène dans le Château de Kafka. Travailler idiot n'est pas humain. Aucun formateur ne peut commettre le crime de lèse humanité de préparer des jeunes à travailler idiot en étudiant idiot.

FREINET a magistralement décrit ce travail robotisé sous le terme du "travail de soldat". Voici un extrait de son "dit": **"Un rien qui est tout"**.

"La corvée de patates est, au régiment, le prototype et le symbole du travail de soldat. Ils sont une douzaine, groupés autour du sac entrouvert sur le carreau de la cuisine, comme des combattants désabusés veillant sur l'ennemi défait. On commence au signal, quand tout le monde est prêt. Et selon la technique du travail de soldat, pomme de terre en mains, on surveille le sergent. Lorsqu'il regarde, vite un ruban d'épluchures. On se reposera ensuite jusqu'au coup d'œil suivant.

On parle de rendement dans le travail. C'est ici comme un contre-rendement. Celui qui produit trop et trop vite compromet le sort de l'escouade qui sera condamnée à une nouvelle corvée. C'est la loi du milieu, d'un milieu qui n'est pas fait pour le travail.

Mais le jeune militaire qui a ainsi, toute une matinée, épluché des pommes de terre au rythme des soldats va retrouver, le soir, sa jeune femme qui lui dit gentiment : 'C'est qu'il faut préparer la soupe...- Laisse... Les patates, ça me connaît'. Il n'attend pas le signal. Et vous verriez alors les pommes de terre danser et tourner dans les mains diligentes, et la pointe du couteau extraire délicatement les yeux noirs. Et à quel rythme!

Ce n'est plus du travail de soldat. C'est du travail tout court, une activité, qu'on attaque avec entrain parce qu'elle est la condition de notre vie, et à laquelle, comme à toute oeuvre de vie, on se donne à cent pour cent.

Il a fallu si peu pour muer en travail efficace la stérile corvée du soldat : un sourire aimable, un mot engageant, un peu de chaud au coeur, une perspective humaine, et la liberté, ou plutôt le droit qu'a l'individu de choisir lui-même le chemin où il s'engagera, sans laisse, ni chaîne, ni barrière. Il a fallu si peu, mais ce peu est tout.

Si vous parvenez ainsi à transposer le climat de votre classe; si vous laissez s'épanouir la libre activité, si vous savez donner un peu de chaud au coeur, avec un rayon de soleil qui suscite la confiance et l'espoir, vous dépasserez la corvée de soldat et votre travail rendra à cent pour cent.

Ce rayon de soleil, c'est tout le secret de l'Ecole moderne" (FREINET, 1967, 29).

Comment ne pas reconnaître des militaires éplucheurs de patates dans ces étudiants dégoûtés de l'école qui, selon les constats de BARTH, "semblaient 'subir' l'école d'une façon passive, ayant de moins en moins confiance dans leurs propres capacités d'apprendre, et surtout, de moins en moins envie de s'investir dans leur éducation. On disait d'eux qu'ils n'étaient pas motivés. On pouvait en effet constater un manque d'implication affective et cognitive dans leur travail. Ils exprimaient un sentiment de confusion, d'ennui et d'inquiétude" (1996, 20).

Apprendre à penser

" 'Je ne sais pas si c'est la réponse que vous attendiez mais... '. L'étudiant regarde fixement l'enseignant, guettant un signe d'encouragement. Dès qu'il croit déceler la moindre trace de désapprobation ou de perplexité, il bat en retraite prudemment. Ses condisciples observent et écoutent attentivement, pour que, leur tour venu, ils sachent au moins ce qu'il ne faut pas dire. Si l'enseignant sourit ou opine du bonnet, ils se détendent. A n'en point douter, de tels échanges sont instructifs mais qu'enseignent-ils au juste? A vrai dire, c'est une leçon pernicieuse que trop d'étudiants connaissent déjà, à savoir la nécessité de s'incliner devant l'autorité. Pour aider les étudiants à penser par eux-mêmes, il faut non pas renforcer cette idée, mais la neutraliser. (...) C'est seulement lorsque l'étudiant cesse de s'en remettre au jugement d'autrui qu'il apprend à identifier et à évaluer des problèmes, à élaborer des interprétations réfléchies et défendables" (WILKINSON et DUBROW, 1994, 275).

Dans cette conception, enseigner est beaucoup plus que transmettre; c'est engager l'étudiant dans un processus d'interrogation, de pensée critique et de résolution de problèmes. L'enseignement par la discussion (CHRISTENSEN et al. , 1994), l'Apprentissage Par Problèmes (Cf. chap. 8), les Projets d'Animations Réciproques Multimédias(chap. 9) sont des méthodologies qui introduisent le questionnement en situation de formation, la confrontation à la réalité et le débat d'idées.

Cette conception se heurte aux représentations adoptées par les enseignants comme par les étudiants. L'optique de la transmission de connaissances partagée par certains professeurs correspond, en miroir, à celle de la restitution chez les étudiants. Dans une enquête sur des

étudiants du premier cycle, ROMAINVILLE (1993) montre que 46% des étudiants de première candidature se font une conception très scolaire de l'apprentissage (mémoriser, étudier). Seulement 9% d'entre eux y voient une recherche personnelle de sens.

Si enseignants et étudiants partagent cette manière de voir, la situation de formation est verrouillée par les mécanismes de défense et la collusion suivante s'installe entre eux : enseignement magistral, sorte de pilotage automatique sans surprise, garantissant à l'apprenant, moyennant restitution, une réussite sans risques. Bien que la formation qui en résulte soit très maigre, ce système éminemment homéostatique est promis à une remarquable longévité. Or il est temps de cesser de faire "toujours plus de la même chose" (WATZLAWICZ).

3. L'esprit du jeu

Anna FREUD a été l'une des premières à placer le jeu et le travail sur un même axe : celui d'une "ligne de développement". Elle désigne par là une succession d'étapes dans le développement de l'enfant qui sont la résultante d'un équilibre entre les contraintes extérieures et l'état de différenciation et de maturation de celui-ci (GOLSE, 1992). Parmi les six trajectoires de développement qu'elle a dégagées, elle décrit celle qui va du corps au jouet et du jeu au travail.

Le corps propre et celui de la mère sont les premiers objets ludiques pour le jeune enfant. L'objet devient ensuite transitionnel. Il a pour fonction de représenter la mère en l'absence de celle-ci, il permet la distanciation par rapport à elle.

Vers l'âge de 2 ans apparaît le jeu symbolique, produit de la fonction sémiotique. Il permet d'évoquer des objets ou des événements non présents. Par le jeu symbolique, l'enfant assimile, au sens piagétien, le réel au Moi et symbolise ses expériences. *"Tout enfant qui joue se comporte comme un poète, en tant qu'il se crée un monde à lui, ou plus exactement, qu'il transpose les choses du monde où il vit, dans un ordre nouveau tout à sa convenance. (...) Le contraire du jeu n'est pas le sérieux, mais la réalité"* (FREUD, 1971, 241).

« Pouvoir jouer est essentiel : c'est accéder à la représentation, jouer avec des signifiants. PIAGET estime que le jeu correspond au langage intérieur de l'adulte. Hanna SEGAL (1970) montre combien il est important de pouvoir communiquer avec soi au moyen de symboles, pour pouvoir parler plus tard avec soi-même et aux autres. Elle nomme cette capacité la pensée verbale. Le jeu, cette prodigieuse interface entre l'enfant et la réalité, est un véritable établi pour la construction de la pensée » (DEBRY, 1995).

Anna FREUD estime que l'aptitude au *jeu* se transforme en aptitude au *travail* quand se développent des facultés comme :

- la capacité à se servir du matériel de manière constructive ;
- la mise à *"exécution des plans conçus à l'avance en se préoccupant le moins possible du manque de plaisir immédiat et des frustrations intercurrentes, mais en concentrant tout l'intérêt sur le résultat final"* (1968, 65) ;
- le passage du plaisir instinctuel au plaisir sublimé, du principe de plaisir au principe de réalité.

Cela peut paraître presque provoquant de parler du jeu en traitant de formation universitaire. Pourtant les conditions énoncées ci-dessus par Anna FREUD pourraient s'intégrer sans peine parmi les conditions de réussite du premier cycle : elles impliquent une perspective temporelle,

un Moi suffisamment mature pour supporter l'effort dans la durée, l'équilibre entre les satisfactions à court et à long terme.

On cantonne abusivement le jeu dans le ghetto de l'enfance. C'est oublier à quel point il est fondateur de notre développement cognitif et affectif. C'est négliger combien l'activité ludique est le moyen d'apprendre de l'enfant. Quand celui-ci joue, il travaille et quand l'adulte travaille, ne joue-t-il pas aussi ? A condition de ne pas prendre le terme travail dans son acception réductrice d'activité imposée, rébarbative, lucrative.

C'est pourquoi ni le travail de soldat, ni le travail "Fast food" ne peuvent être considérés comme du travail intéressant. Effectuer un travail humain au sens noble du terme, c'est appliquer ses efforts et ses talents à réaliser un projet que l'on s'est approprié, porteur de sens et ouvert, et ce en mobilisant au mieux ses compétences, et, pour autant que ce soit nécessaire, en apprenant.

Il existe donc un faisceau de démarches communes qui sous-tendent l'activité ludique, l'activité d'apprentissage et l'activité professionnelle. Jeu et travail exigent des efforts et s'inscrivent dans la durée; ils développent des compétences et procurent du plaisir; ils présentent des aspects gratuits et créateurs.

Garder l'esprit du jeu en pédagogie universitaire revient à créer des contextes où les étudiants peuvent élaborer des représentations symbolisées, les transformer et les partager, dans un climat où l'imaginaire et l'humour ont droit de cité.

4. Le besoin de sens

FRANKL (1988) est ce thérapeute humaniste qui a octroyé à la volonté de sens de l'être humain une place centrale dans son système thérapeutique. Il reconnaît trois instances fondamentales à la nature humaine : la spiritualité, la liberté et la responsabilité. La première motivation, la plus importante, est la volonté de signification. La signification n'est pas une abstraction : on répond aux questions philosophiques en vivant. Elle ne nous est pas donnée, elle ne peut être transmise. Elle est nécessairement construite, unique pour chacun, toujours en question. La frustration existentielle dérive du sentiment d'absence de sens à sa propre existence.

La question du sens est au cœur du processus d'apprentissage. *"A tous les niveaux d'enseignement, le sens évite le superficiel, l'artificiel et le cumulatif et privilégie la transversalité, la profondeur, la tierce place; la logique linéaire a peu de signification face à la logique dialectique; ' l'ordre ' n'est rien face à la complexité"* (DUPONT et OSSANDON, 1994, 118).

Donner du sens aux apprentissages suppose que l'on mette en oeuvre une pédagogie du projet, que l'on envisage les matières de manière plus globale, que l'on pratique la transdisciplinarité. Cela implique encore un climat de démocratie active. Les institutions, bien que hiérarchisées, doivent préserver des espaces de parole, de responsabilisation et de négociation. Et ne pas laisser ses membres s'enliser dans un sentiment d'impotence apprise parce qu'ils n'ont aucune prise sur leur vie collective.

D. CONCLUSION

Dans cette réflexion sur les nouveaux défis posés à l'université, nous avons voulu montrer combien ils exprimaient des dualités. L'université est devenue, à un double titre, une université de masse. Le large accès à l'enseignement supérieur a drainé un afflux d'étudiants. Les avancées scientifiques et technologiques ont provoqué une inflation de l'information. Quelles réponses l'université peut-elle apporter à ces défis quantitatifs sans verser ni dans l'élitisme ni dans la démagogie ?

Comment peut-elle lutter contre les effets pervers potentiels tels la sacralisation des budgets, les tentations de sélection ? Tout en assurant le meilleur fonctionnement possible, comment pourra-t-elle éviter la robotisation de l'apprenant, la déshumanisation de l'institution, la médiocrité consumériste ?

Ces mutations remettent l'université face à ses missions fondamentales : créer des savoirs, former à une pensée libre, initier à la citoyenneté. Par ses pratiques pédagogiques, elle choisit inévitablement entre le "reproduire" ou le "transformer".

Il nous faut réaffirmer que le véritable acte d'apprendre:

- est plus une construction qu'une transmission
- nécessite des interactions humaines
- est un acte social qui s'inscrit dans un contexte
- inspire la décision et l'action
- est porté par un projet qui lui donne sens.

Les ressources actuelles permettent de poser autrement des problèmes de toujours. Un des points essentiels est le rapport au savoir. Il arrive que les étudiants pensent que la connaissance est l'apanage des enseignants. Les connaissances encyclopédiques de certains professeurs d'université en font des stars admirées autant que redoutées. Ces conceptions constituent une "épistémologie implicite" négative, en opposition avec le véritable esprit universitaire empreint de relativité et d'humilité. Les connaissances ne sont pas des objets à exhiber pour dominer l'autre mais des instruments au service de la formation d'autrui (CHRISTENSEN et al. , 1994).

La réponse nous semble avant tout d'ordre éthique. Les remparts contre les risques dénoncés, ce sont les valeurs cardinales qui fondent notre pratique de formateur universitaire: la volonté de partager la culture avec le plus grand nombre, tout en réservant la plus large place possible à la personne humaine.

L'université est devenue, malgré elle, ce grand service public de masse, empêtré dans une logique marchande. Elle voit aussi ses horizons s'approfondir: jamais l'intellectuel n'a été autant soulagé des tâches ancillaires, jamais les progrès de tous types n'ont vu le jour à un rythme si rapide.

Que puissent y subsister, même dans les dures conditions de travail que sont les amphithéâtres bondés, l'onde du plaisir d'apprendre et l'invitation à l'exigence, le respect de la personne et la fierté d'appartenir à la communauté humaine.

Tel est notre pari de Sisyphe universitaire.