

vous avez dit ...

pédagogie

**LA CONNAISSANCE
ET/OU LA PERSONNE :**

UNE REFLEXION SUR LA PEDAGOGIE UNIVERSITAIRE

P. MARC
avec la collaboration de
D. GABUS, Ph. ROVERO & M. SCHMIDT

N° 9
janvier 1986

UNIVERSITE DE NEUCHATEL

SÉMINAIRE DE PÉDAGOGIE
CLOS-BROCHET 30
2000 NEUCHATEL

VOUS AVEZ DIT . . .

P E D A G O G I E

**LA CONNAISSANCE
ET/OU LA PERSONNE :**

UNE REFLEXION SUR LA PEDAGOGIE UNIVERSITAIRE

P. MARC
avec la collaboration de
D. GABUS, Ph. ROVERO & M. SCHMIDT

N° 9
janvier 1986

U N I V E R S I T E D E N E U C H A T E L

SEMINAIRE DE PEDAGOGIE
Clos-Brochet 30 tél. (038) 25 21 55
2000 - NEUCHATEL

LA CONNAISSANCE ET/OU LA PERSONNE :

UNE REFLEXION SUR LA PEDAGOGIE UNIVERSITAIRE

Plan

| | |
|---|-----|
| Avertissement | 3 |
| 1) Préambules | 4 |
| (plan, notion d'attente, communauté d'attentes de la maternelle à l'Université, différences entre sciences exactes et sciences humaines et sociales) | |
| 2) Dépendance et indépendance à l'Ecole et à l'Université | 8 |
| (croisement des variables connaissance et per- sonne : graphique p. 14, croisement logique des trois types x, y et z : tableau p. 20) | |
| 3) Attente des étudiants à propos des universitaires | 22 |
| (enquête exploratoire de D. Gabus, Ph. Rovero et M. Schmidt; "qualités" et "défauts" des universitaires selon les étudiants : liste p. 23) | |
| 4) Eléments de réflexion et pistes de discussion | 24 |
| (la formation permanente, le principe de plaisir et le principe de réalité) | |
| (Egalement disponibles | 30) |

Avertissement

La Société Suisse pour la Recherche en Education (S.S.R.E.), l'une des sociétés de l'Académie Suisse des Sciences Humaines (A.S.S.H.), tenait en 1983 son Congrès annuel à Lucerne. Le soussigné, qui suivait les travaux d'un groupe de réflexion consacré à la pédagogie universitaire et dirigé par le Prof. M. Goldschmidt de l'E.P.F.L., remarqua incidemment que la pédagogie universitaire pouvait faire appel à des spécialistes très divers. Il est par exemple tout aussi possible, et pertinent, de s'intéresser dans un tel cadre aux caractéristiques psychologiques de l'enseignant qu'à celles de l'étudiant. Sans doute est-ce là une préoccupation qui n'est pas centrale dans ce secteur mais il s'agissait, en somme, de marquer que la pédagogie universitaire pouvait être un lieu de préoccupations symétriques quant aux deux statuts en inter-relation. Comment, autrement dit, ne pas être intéressé par les "motivations", conscientes et inconscientes, de l'un des partenaires et ne l'être que par celles de l'autre ?

Lorsque, l'année suivante, la S.S.R.E. tint sa réunion annuelle à Sierre, le même groupe de travail fit appel à l'équipe du Séminaire de pédagogie de l'Université de Neuchâtel pour essayer d'éclairer un contexte aussi incongru. Il s'agissait de baliser la piste du mariage des préoccupations des enseignants et des étudiants, étant entendu que l'initiative, dans une telle amorce, pouvait n'être qu'embryonnaire. Prenant le problème à bras-le-corps, il nous fut alors donné a) de dresser un cadre théorique d'ensemble de la rencontre universitaire-étudiant et b) de questionner quelques personnes en fonction de ce cadre sommaire afin d'en tester quelques éléments. Le fait que ces deux efforts n'aient pas été accompagnés d'une ambition excessive peut expliquer que nous-mêmes et quelques-uns de nos interlocuteurs, à Sierre et, surtout, ensuite, n'aient pas été trop déçus par les résultats obtenus.

Ceci dit, un tel accueil peut tout aussi bien s'expliquer par le degré de généralité du modèle mis en oeuvre; certes, un modèle explicatif rend d'autant moins compte des spécificités qu'il est vaste et peu précis; mais, en même temps, dès qu'il atteint ce large degré de généralité, le modèle en question apporte un minimum d'éclairage dans toutes les situations. S'il est peu opérant, il l'est néanmoins toujours un peu. En d'autres termes, il interpelle chacun, mais, dans le temps, il ne l'interpelle que brièvement.

Le texte de notre intervention à Sierre nous a été demandé à diverses reprises et ce nouveau numéro de **Vous avez dit... pédagogie** constitue une réponse à cette demande. Ce qui précède dit toutefois que le produit livré ici n'est pas fini, qu'il ne prétend pas interpréter les situations universitaires dans leurs variations et leurs complexités. Ses auteurs seraient satisfaits si leur attente de réactions, de la part des lecteurs, n'était pas démentie.

LA CONNAISSANCE ET/OU LA PERSONNE :

UNE REFLEXION SUR LA PEDAGOGIE UNIVERSITAIRE (1)

1) Préambules

Animer un groupe de travail consacré à la pédagogie universitaire en y intégrant le thème de l'irrationnel est à la fois intéressant et effrayant. C'est intéressant parce qu'un tel sujet permet aux pédagogues que nous sommes de quitter les classes primaires et secondaires dans lesquelles ils travaillent le plus souvent en vue d'informer les étudiants et qu'une meilleure compréhension de ce qui se passe en A permet toujours de mieux comprendre ce qui se passe en B. C'est également effrayant parce que ce thème est, à n'en pas douter, extrêmement complexe et que la présente réflexion, sommaire à bien des égards, ne permettra pas d'en faire le tour. Ceci dit assez que la présente communication débouchera au plus vite sur un échange entre les divers participants du groupe, en espérant qu'apparaîtront leurs incertitudes et, le cas échéant, leurs désaccords.

La complexité du problème tient à ce que parler d'irrationnel en situation universitaire exige que les divers pôles de cette situation soient questionnés et qu'il est plus complexe qu'on ne le croit au premier abord d'interroger enseignants et étudiants sur cette question (suffisons-nous de ces deux pôles pour le moment, en laissant de côté l'homme politique et le gestionnaire qui, pourtant, auraient aussi leur mot à dire).

(1) Le titre exact de la communication était : "Irrationnel et pédagogie universitaire : à propos d'attentes peu conciliables chez les divers partenaires". Le thème interdisciplinaire de l'"irrationnel" était en effet retenu cette année-là par l'A.S.S.H.

Honnêtement, vous voyez-vous questionner, lors de tel ou tel Conseil, vos collègues sur ce genre de contenu ? Les interrelations dans votre Université vous permettraient-elles de procéder à un questionnement, voire de seulement l'envisager ? Chacun voit donc déjà que, de ce point de vue, il y aurait une importante réflexion à développer...

Il est par contre plus facile, asymétrie statutaire oblige (et, ici, un deuxième débat, lié au précédent, est également sollicité), de questionner des étudiants. Ils obéissent. Mais il n'est pas évident de trouver et rédiger les questions qu'il faut leur adresser : leur demander simplement de nous expliquer en quoi une situation universitaire est (ou peut être) irrationnelle est superficiel et l'investigation, on le pressent vite, ne saurait être rapidement menée à bien. Plus généralement, la constitution d'un questionnaire dans lequel serait aisément abordé le thème de la rencontre universitaire-étudiant est délicate. Pourtant, nous avons invité des étudiants à s'exprimer sur cette rencontre, d'abord de manière ouverte, ensuite à l'aide de quelques questions.

Il eut certes été possible de prononcer une conférence bien magistrale à propos de la relation universitaire-étudiant. Mais comment gommer l'imposture qu'il y a à faire semblant de connaître (et d'être seul à connaître...) ce problème à fond ? Comment éviter le paradoxe qui consiste à rester d'un seul côté de la barrière et d'admettre l'autre côté connu en l'absence de recherche spécifique ? Encore un débat, dès lors, que nous devrions avoir : la position classique de l'universitaire est décidément singulière. Être vu comme "celui qui sait" est indigeste jusqu'au jour où l'on finit par trop bien le digérer.

o o
o

Après cette mise en place générale et ces précautions oratoires, il faut signaler quelques autres points, plus précis cette fois. Ces autres préambules permettent de pénétrer au coeur du problème.

a) Voici le plan de cette intervention.

- Le problème est introduit en évoquant le sens d'une formation dans l'Université; parler d'irrationnel en situation universitaire nécessite de savoir ce qu'on estime être le but rationnellement assigné à cette institution, si ce but existe clairement...

- Cette interrogation, qui risque de nous occuper fort longtemps si nous en venons à vouloir nous mettre d'accord, nous l'avons eue dans notre équipe et elle nous a amenés à questionner divers groupes d'étudiants (mais non d'enseignants...) sur leur perception des universitaires; cette recherche est modeste et n'a pas reçu tous les traitements qu'elle mérite; elle est succinctement rapportée.

- Enfin nous pourrions essayer de tirer quelques conclusions du cadre théorique retenu, si embryonnaire soit-il; elles ont moins pour but de figer un savoir que d'entraîner une réflexion.

b) Dans ce qui suit, le mot attente sera pris dans son sens le plus courant, directement issu du verbe attendre, ou plutôt de l'expression "s'attendre à ce que" (c'est-à-dire escompter). Il faut rappeler que toute problématique sur l'attente dessine en pédagogie les trois niveaux suivants :

- celui de la représentation (au sens psycho-social du terme), de la perception personnalisée que nous construisons de l'autre,

- celui de l'attente qui en résulte (et qui est à relier au contexte, psycho-social encore, de la notion d'attente de rôle),

- celui de l'impact éventuel de cette attente, en terme désormais connu d'effet Pygmalion : dans certains cas, et même si toutes les variables qui expliquent l'apparition de cet effet ne sont pas connues, celui dont on attend tel comportement finit par présenter effectivement ce comportement (1).

(1) Voir notamment P. Marc, Quand juge le maître, Delval, Cousset, 1984; Autour de la notion pédagogique d'attente, Peter Lang, Berne, 1984; L'enseignant face à sa tâche et à ses contradictions : élèves acceptés et élèves rejetés, L'école valaisanne, 2, 1985, pp. 5-12.

Bien que l'on ne sache pas trop si une telle simplification n'est pas outrancière, et ne cache pas une construction psychologique importante entre les deux premiers niveaux, admettons que toute représentation qu'A se fait de B engendre immédiatement chez lui une attente à l'égard de B et qu'il n'y a que peu d'intérêt à dissocier la première de la seconde dans une situation courante, universitaire notamment. Parlons donc de "représentations-attentes", comme si toute opinion que l'on a d'autrui générerait une expectative. Cette simplification est par contre inapplicable au 3ème niveau, celui de l'effet Pygmalion, parce que le passage entre les deux derniers étages est obscur et hypothétique dans bien de cas, tant en théorie qu'au plan des observations.

c) Dans un préalable personnalisé, vous me permettrez de préciser que j'ai jadis été normalien, puis instituteur et professeur dans le secondaire avant de devenir universitaire. Une telle précaution oratoire vise ordinairement à faire jouer des mécanismes identificatoires (à montrer patte blanche si vous préférez) pour désarmer un auditoire ressenti, ne serait-ce qu'obscurément et en tout cas au plan du fantasme, menaçant. Et l'on peut "en gros" dire que cette précaution est opérante auprès de publics d'instituteurs et professeurs... Mais, aujourd'hui, il s'agit simplement par là de signaler la difficulté éprouvée pour dissocier les attentes repérables dans l'Ecole maternelle (comble pédagogique, j'ai pendant deux ans animé une classe à cours multiples et ai dû m'occuper de petits de section enfantine), dans l'Ecole primaire, puis secondaire, et, enfin, dans l'Université. Il ne s'agit pas d'amalgamer par plaisir des phénomènes différents mais de percevoir dans toutes ces attentes si dissemblables de curieux points communs. Ce sont ceux-ci qui permettent d'introduire quelques considérations sur l'irrationnel en situation scolaire/universitaire.

d) Il faut enfin signaler qu'il existe sûrement des distinctions considérables entre les contextes universitaires relatifs aux "sciences exactes", comme on les appelle, et aux "sciences humaines et sociales". Les disciplines enseignées constituent probablement un axe différenciateur important. Or il n'en sera momentanément que peu tenu compte, pour cette seule raison que les animateurs de cette séance

enseignent dans le deuxième secteur et connaissent peu le premier. On sait que les contenus des sciences exactes rencontrent en général une crédibilité considérable par rapport à ceux des sciences humaines et sociales; c'est là un problème qui a été développé souvent : on ne peut ignorer les variations considérables dans les contacts qu'ont nos étudiants avec les contenus "exacts" et "inexacts". Le théorème de Bernouilli ou la théorie de la relativité n'appellent pas cette émotion à laquelle obligent à peu près systématiquement les notions psychologiques ou sociologiques (les concepts de personnalité, d'attitude, de culture, etc., par exemple, suscitent une inévitable, et probablement souhaitable, implication). Personne n'a jamais dit, sauf par emportement, que nos collègues des sciences exactes ne "réfléchissent" pas...; mais, à travers les matières qu'ils étudient, leur prise sur la vie courante est (ou peut s'offrir le luxe d'être) affectivement lointaine et indirecte, même si ce n'est pas constant. Quand on parle d'attitude ou de culture, un certain rendez-vous au jour le jour est, à l'opposé, constamment présent et son retentissement existentiel est inévitable. C'est ce retentissement qui est plus facilement évité par les représentants des sciences exactes, bien entendu par les spécialistes sinon par les hommes.

2) Dépendance et indépendance à l'Ecole et à l'Université

L'idée selon laquelle des niveaux très différents de savoir, de la maternelle à l'Université, placent les sujets dans des situations incomparables est par certains aspects un truisme et par d'autres une simplification outrancière. Laissons le truisme de côté et voyons en quoi consiste la simplification. Elle provient de ce que l'on ne peut ignorer que certains buts "éducatifs" fondamentaux restent inchangés de la maternelle à l'Université, buts dont on peut parler en termes de dépendance/indépendance par rapport à la FORME. Cette dernière est ici comprise dans un sens large et, pour schématiser, par opposition à un FOND envisagé sur le mode nietzschéen-freudien : posons par là que le but d'une formation (mais certains préféreraient peut-être entendre débattre, surtout au niveau universitaire, du but de l'enseignement) est de permettre aux personnes de bâtir en elles une sorte de vigi-

lance mentale en face de tout ce qui, d'une manière ou d'une autre, crée, ou est susceptible de créer, un esclavage. Sans transformer cette vision de manière radicale en une généralisation du soupçon, comme cela a parfois été le cas, admettons que cet extrémisme-là est néanmoins préférable à son inverse, c'est-à-dire préférable à un assujettissement vis-à-vis du monde autant que vis-à-vis de soi-même.

Ceci dit, et il faudra revenir sur ce paragraphe essentiel, comment assimiler les enfants de 7 ans à ceux de 12, aux étudiants de 20, de 40, ou, autre "comble" pédagogique, à ceux du troisième âge ? Bien sûr qu'il existe à tous ces étages des sortes de "différences de potentiels" en matière de savoir, chaque fois entre un point de départ et un point d'arrivée (d'où l'idée maintenant répandue d'objectif pédagogique, annuel dans le cas présent). L'on s'attend, autrement dit, à ce qu'un élève de première primaire ne sache pas lire en septembre et qu'il y parvienne avant la fin de l'année scolaire, à ce qu'un élève de première secondaire ne sache pas un mot d'allemand en début d'année et qu'il commence à en comprendre quelques phrases en juin, à ce que nos étudiants aient peu entendu parler de behaviorisme ou de psychanalyse mais à ce qu'ils soient en mesure de nous en entretenir succinctement un ou deux ans plus tard, durant quelque examen...

Mais, si les niveaux de savoir varient beaucoup, existe toujours cette "différence de potentiel" qui est l'indice d'un chemin à franchir pour que le nouveau degré de dépendance/indépendance visé par/pour l'élève soit atteint : et, là, on touche ce qui différencie fondamentalement nos élèves d'âges si variables, à savoir leur degré de dépendance de "formant" face à leur formateur. Ce n'est finalement pas parce qu'il est petit qu'un enfant n'est pas dans la même situation qu'un adulte quand tous deux sont en situation d'apprentissage; c'est parce qu'il en est plus dépendant que ne l'est cet adulte. Si l'âge est autrement dit une variable importante, c'est parce qu'il est en prise directe avec cet assujettissement/libération de l'"élève" face à son "maître", les guillemets donnés à ces deux mots renforçant leur poids littéral, leur poids de chair et de densité relationnelle.

Or ce degré de dépendance doit être intégré dans un débat général, relatif à toute entreprise de formation. Chaque acte pédagogique se définit largement de deux manières qu'on s'acharne à dire complémentaires depuis que l'Ecole est obligatoire : former quelqu'un, c'est d'une part le façonner de telle sorte qu'il puisse s'insérer mieux qu'au préalable dans sa société, c'est d'autre part lui donner des instruments de libération grâce auxquels il pourra, théoriquement, "penser, sentir et agir" aussi de manière de plus en plus indépendante, l'expression sociologique de Durkheim étant évidemment utilisée ici à dessein de manière "dé-sociologisante".

Chacun connaît cette dialectique de l'esclave et du maître que Denis de Rougemont, et Samuel Roller à sa suite, illustraient joliment sur le plan du vocabulaire à l'aide du couple "initiation-initiative". Initier l'enfant en lui laissant le goût de l'initiative et même, mieux, en le lui développant; l'assujettir, en somme, en le libérant...

Nombreux sont ceux pour lesquels le fondement d'une telle antithèse est irrationnel; ils dénoncent les fines ratiocinations auxquelles on se livre élégamment autour d'une dialectisation de contraires, qu'il s'agisse d'ailleurs de n'importe quelle Ecole et quels que soient les âges des apprenants. Mais, si irrationnelle qu'apparaisse une telle antithèse à l'issue d'un examen sommaire, force est au même moment de noter que son aspect a priori irréalisable renvoie à une inévitable utopie : on ne peut en effet souhaiter à aucun élève de s'intégrer socialement en tant que machine ou d'être si indépendant qu'il en soit à jamais inintégré. Que l'antithèse de la dépendance/indépendance, autrement dit, soit irrationnelle, c'est possible; en tout cas cette antithèse est inévitable et s'articule à la vie entière des individus, à leur façonnage progressif dans le temps. Dès lors la ressemblance entre élèves, quel que soit leur âge, ne peut cacher leur dissemblance : les personnes qui arrivent à l'Université ont traversé une institution qui a longuement visé à les "assujettir en les libérant", étant entendu que le phénomène, qui a pris une à deux décennies, ne saurait rester inopérant. Osons cet humour : les étudiants sont toujours plus dépendants, toujours plus indépendants...

Dès qu'on évoque les fonctions de l'Ecole, il faut redire cette évidence : aucune société ne saurait secréter des institutions dont les finalités s'opposeraient à sa propre survie; comme toute institution, l'Ecole ne peut que promouvoir une normativité sociale et amener ses clients à la respecter par obéissance. Ceux que cette nécessité interne fait frémir devraient une bonne fois pour toutes saisir que la "reproduction" que dénoncent divers spécialistes et enseignants n'est pas un phénomène étonnant : serait stupéfiante une Ecole non-, ou anti-reproductrice. Cet assujettissement est donc organiquement obligé, même si l'on décide de lutter contre certaines de ses conséquences, démocratiquement inacceptables.

Il y a un siècle, les textes officiels ne s'embarrassaient pas des circonlocutions auxquelles les sensibilités actuelles les font aboutir : l'insertion sociale restait le seul but annoncé par l'Ecole, seuls quelques novateurs osant dire qu'ils en attendaient autre chose. Bien des difficultés viennent de ce que l'on tente en certaines occasions d'occulter cette finalité, pourtant intrinsèquement inévitable; à l'entourer de fioritures, si nobles, défendables et pertinentes soient-elles, mais en même temps naïves jusqu'à l'absurde dans l'étroit exclusivisme où elles s'inscrivent, on tente d'oublier cette inoubliable finalité.

Le développement culturel (et surtout la dissolution progressive des buts qu'on assignait au préalable sans trop de problèmes à notre existence) entraîne l'apparition de la deuxième dimension ("initiative"), comme si nos sociétés occidentales ne pouvaient plus se suffire d'un façonnement purement intégrateur et éprouvaient de plus en plus le besoin que soit pris en compte un individu menacé par le groupe (on retrouve là une bonne "nature" néo-rousseauïste, capable de lutter contre une société opprimante qui n'aurait besoin que de pions obéissants). Les acteurs de notre Ecole, autrement dit, ne se contentèrent plus d'intégrer et visèrent à individualiser. Or ce nouveau pan de finalités apparaît chaque jour un peu plus comme "un hommage que le vice rend à la vertu". Les enseignants louent l'individualisation de leur enseignement alors qu'au même instant ils sont les représentants d'un système dont l'autre pan de finalités ne saurait, sans pure et simple mort sociale, s'accommoder de trop d'individualisation...

Avant de revenir à cette composition de deux pans incompatibles, et qu'on désire marier, il faut insister sur le fait que ces contraires malgré tout co-présents expliquent à eux seuls bien des comportements curieux dans nos Universités. L'on peut illustrer le phénomène en citant l'irritation que tous les universitaires ressentent inmanquablement un jour ou l'autre en corrigeant les copies d'étudiants qu'ils ont nourris toute une année et qui, à cette occasion, régurgitent des aliments qu'un début de digestion a rendus méconnaissables. A quel psychosociologue n'est-il par exemple pas arrivé de demander à des étudiants de donner une définition de la "personnalité de base" (sans nécessairement penser à la définition de Kardiner ou, mieux, à celle de Linton, on peut attendre les définitions... d'étudiants de n^{ème} année) ? La première fois qu'on se résout à poser cette question simple à des personnes avec lesquelles elle a été abordée en cours, on le fait surtout dans l'état d'esprit des examinateurs qui répugnent à donner une note nulle à quiconque. Or les réponses recueillies amènent à poser ensuite la même question dans un état d'esprit bien différent.

On s'aperçoit en effet que quelques étudiants s'efforcent de restituer une définition bien officielle du phénomène (finalement la définition de Linton), c'est-à-dire le contenu qui leur apparaît le plus "recommandable" ce jour-là. Ils désirent retrouver quelques paroles prononcées en cours. Si bien que la "personnalisation" qui transparait dans certaines copies est plus que curieuse. Les étudiants qui se vivent comme individus face à la notion (ce sont heureusement les plus nombreux) s'aident, en recherchant ces mots précis, de leur compréhension individuelle de la "personnalité de base" (d'où parfois l'emploi biaisé de certains mots par le contexte). Mais ce cas est ici moins intéressant que celui qui entraîne l'irritation mentionnée plus haut et qui concerne l'étudiant en somme esclave d'expressions et de termes qu'il a le sentiment de devoir absolument ré-introduire sous peine de commettre une erreur rédhibitoire. Les résultats sont souvent pitoyables et l'on se souvient longtemps de ces étudiants qui veulent absolument parler du Surmoi, mais qui ne se souviennent plus pourquoi Linton en fait l'un des éléments formatifs de la personnalité de base...

Si cet exemple est intéressant, c'est parce qu'il permet de délimiter les quatre cas dans lesquels il nous arrive de nous trouver lorsque nous corrigeons des définitions, selon que nous lisons de cette notion :

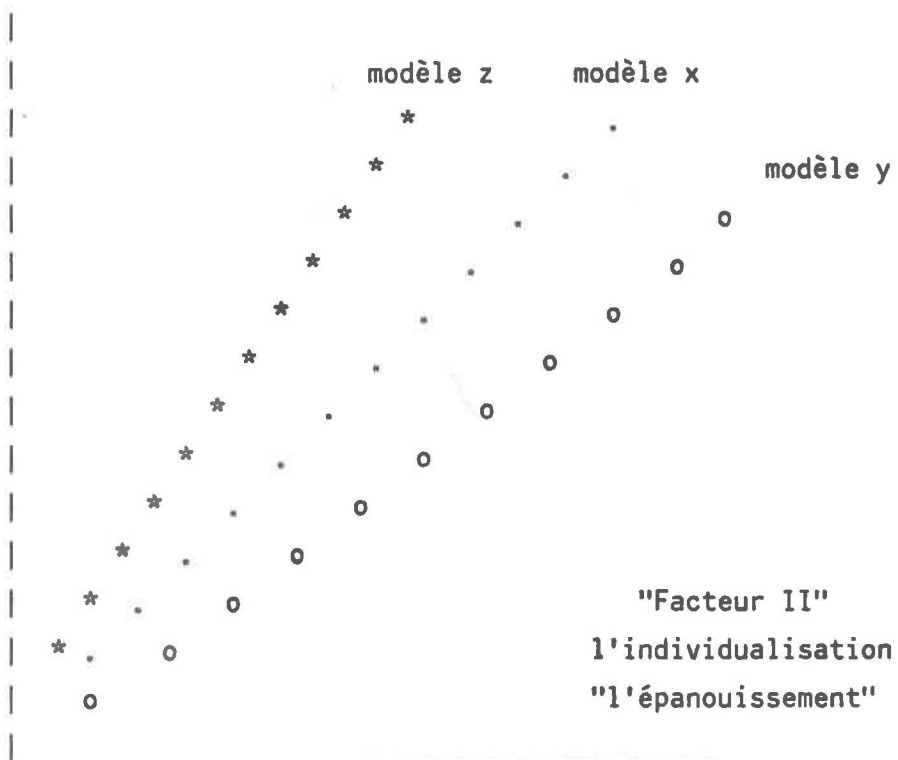
- une définition personnelle acceptable mais sans référence livresque,
- une définition livresque acceptable mais impersonnelle,
- une définition personnelle inacceptable et sans référence livresque,
- une définition livresque déformée (pitoyable d'être impersonnelle).

Ces quatre cas sont placés dans un ordre décroissant quant à la valeur de la définition donnée (il va de soi que tous les cas ne sont pas répertoriés : la meilleure copie est celle qui joint une implication personnelle profonde à une connaissance théorique parfaite). Comment ne pas tendre en effet, mais sans vouloir faire du prosélytisme à ce sujet, à gratifier l'apparition de l'expérience personnelle dans toutes les situations universitaires (encore une fois, l'exemple concerne les disciplines humaines et sociales plus que les sciences exactes) et à estimer que l'incorporation passive d'un contenu, quel qu'il soit, est une tâche qu'il n'incombe pas à l'Université de favoriser ? Or, et là réside le point irrationnel sur lequel il faut réfléchir, trop d'étudiants en viennent à "se perdre" dans leur effort en même temps que leurs enseignants, que ce soit par inadvertance ou de manière réfléchie, finissent par devenir enclins à pérenniser un tel processus.

Nous comprenons maintenant mieux, grâce à cet exemple, comment se manifeste cette double finalité de notre système scolaire. Or comment pouvons-nous nous inscrire face à elle ? Pour avancer dans cette perspective, on construira une petite représentation graphique, empruntée à l'algèbre vectorielle et à ses applications aux analyses multi-variées, étant entendu que les considérations suivantes sont absolument théoriques; elles envisagent trois chemins qu'il est loisible d'emprunter quand on est étudiant (ils sont sur ces axes stylisés en segments rectilignes mais correspondent en réalité à des sinusoïdes).

L'intérêt de ces courbes est qu'elles nous obligent à prendre position face aux situations qu'elles suggèrent et à relier les "facteurs" baptisés société/individu ou, si l'on préfère, dépendance/indépendance. Comme dans tous les discours de ce type, l'opposition entre un individu dont la libération ne saurait être qu'extra-sociale et une société dont le but serait fondamentalement d'assujettir ses membres est, il est vrai, banale et simpliste. On ne la dépassera d'ailleurs pas d'une manière plus savante ou élégante qu'à l'ordinaire. L'on peut délimiter les trois cas schématiques suivants :

"Facteur I" : le monde
extérieur, la norme



- modèle z : l'individu ne parvient que mal à se libérer des contingences du monde extérieur et se trouve fortement assujetti aux normes sociales (d'où les expressions classiques : "s'engluer dans la réalité", "personnalité étouffée", etc.),
- modèle y : l'individu tient moins compte du monde extérieur que dans le cas précédent et se centre beaucoup plus sur sa personne (d'où les expressions classiques : "prendre ses désirs pour des réalités", "nombrilisme", etc.),
- modèle x : à mi-chemin (si tant est que l'expression ait ici un sens) entre l'obligation sociale et l'inclination personnelle, on observe une tentative d'équilibration.

Parler d'équilibration dans le cas de la courbe x n'est pas une simple tournure de style. D'un côté, une société a de nos jours peu à espérer d'un individu qui ne serait qu'assujettissement à la norme, même si le fonctionnement de certaines institutions, notamment de celles qui sont dites "pyramidales", est plus facile dans ce cas que dans le cas inverse. D'un autre côté, aucun individu ne peut se prétendre réellement "libéré" s'il n'est pas en mesure de contrôler en lui le jeu de la norme sociale; "prendre ses désirs pour des réalités", et ne faire que ça, aliène jusqu'à l'enfermement. Ainsi voit-on combien cette formulation du problème nous rapproche des principes freudiens de plaisir et de réalité et combien le modèle x et son équilibration ne sont pas étrangers à une certaine définition de la "santé mentale" selon la psychanalyse.

Mais il n'est pas possible, pour en revenir aux ratiocinations évoquées plus haut, d'estimer que l'équilibration entre un pôle social et un pôle individuel provienne de la seule combinaison intellectuelle entre deux contraires conceptuels. Retenons schématiquement que la pente "naturelle" de l'ensemble social est d'assujettir ses membres quand celle de l'individu est de satisfaire ses désirs. Il n'y a pas nécessairement harmonie dans l'équilibration en question mais résultante de ces deux forces antagonistes qui définissent la condition humaine. Là s'ancre la réflexion à développer sur la pédagogie à tous niveaux : avons-nous, universitaires, le sentiment de parvenir à une "harmonie" à ce sujet, le sentiment que nos étudiants y parviennent ?

Nous voici de nouveau auprès de notre étudiant indécis entre livres et investissement personnel pour définir la personnalité de base. Dans cet exemple, en effet, c'est là que se jouait la fabuleuse rencontre entre le social et l'individuel. L'étudiant recourt bien toujours au savoir d'un autre, tout consistant à comprendre si c'est ce savoir ou cet autre qui lui fait défaut. Un système universitaire qui érigerait en principe (implicite certes, voire insoupçonné, mais en principe tout de même) que l'étudiant a fondamentalement besoin d'un tiers, soit d'une autorité sous laquelle se plier (ce besoin ne pouvant donc que s'articuler à la culpabilité oedipienne) serait, selon le modèle x, irrationnel, générateur de dépendance, même si l'on peut imaginer qu'une telle conduite soit chez l'étudiant passagère, à la limite obligée pour certains en début de cursus.

Il n'est évidemment pas possible d'éclairer définitivement un tel contexte, et ceci d'autant plus que, de toute évidence, chaque étudiant occupe une position qui lui est relativement personnelle de ce point de vue et que la dépendance dans le modèle z doit être ici immense et là infime, tout comme le lien au savoir est ici quasiment un leurre, là largement libérateur. Malgré ces variations, quelques appréciations supplémentaires sont utiles.

D'abord, comment ne pas ré-évoquer l'ancien débat à la suite duquel l'on en est venu à parler de "formant" et non plus simplement de "formé" ? Ce débat vient de la psychanalyse, de la cure qui confrontait, disait-on à l'époque, le psychanalyste et son psychanalysé (ou patient) : l'on imposait par ces appellations la dépendance du malade. Il fallut saisir qu'il n'y avait réelle pénétration en soi que par soi et jamais par l'autre, grâce à quoi furent valorisés les mots de psychanalyste et de psychanalysant (d'analysant, dit-on pour faire bref) : le client-objet scruté par l'analyste devient alors, si l'on peut dire, "auto-objet personnel"; le client devient le sujet de lui-même et tourne son regard vers l'Autre en soi, c'est-à-dire son inconscient; il ne le baisse plus devant un sorcier-lecteur d'âmes, un "autre-miroir" (plus ou moins miroir, au risque d'un contre-transfert par trop déformant) qui réfléchit ce qu'il peut. Quoi qu'on en dise,

une telle évolution n'est pas anti-freudienne : elle reprend fort bien la problématique de l'argent versé au thérapeute en gage d'indépendance, il va de soi en l'étendant à la relation thérapeute-client (c'est d'ailleurs là que le mot client, si décrié soit-il, gagne son sens réellement désaliénant : le client rétribue un service).

On évolue donc, du couple formateur-formé, vers le couple formateur-formant. L'évolution est à beaucoup apparue comme une imposture : c'était la mode, c'était pour faire bien, c'était pour se démarquer des anciennes approches (jugées meilleures par ces opposants), etc. Une telle vision dit bien la profonde incompréhension de ses zéloteurs, qui révèlent sans le vouloir leur crainte de se vivre dans un couple où chaque pôle, un peu plus qu'au préalable, puisse se poser comme indépendant de l'autre. Etre formé, c'est être façonné, modelé, transformé, pétri à cause du (et par le) désir de l'autre, du formateur. C'est quelque part en soi admettre d'être l'objet de ce désir, d'être une pâte à modeler; c'est même, plus précisément, avoir besoin d'être cette pâte que le formateur, lui, a besoin d'organiser (on se souvient du Pygmalion d'Ovide et du Higgins de G.B. Shaw).

Devenir formant, ou éduquant, marque la variation de point de vue du fait qu'une personne se met en oeuvre : le deuxième pôle de la relation formatrice devient acteur. La problématique anale freudienne manifestement seule en jeu, au préalable, avec son caractère compulsif actif-passif (le formateur moule un individu consentant et immobile), son mécanisme de don-rétention et le désir de forçage dans l'obéissance passive, laisse place, au moins en théorie, à un constant aller-retour du formateur au formant qui permet à chacun, toujours, de se poser comme être. Se trouve central dans le nouveau projet non plus une alternative former-être formé (transformation d'un objet par le formateur) mais un passage de quelque chose de l'un à l'autre (transformation au sens de formation "à distance" : le formateur ne met plus "la main à la pâte"). Le formant se prête à son formateur, qui désormais n'y voit plus seulement une pâte sur laquelle agir, même s'il déplore en catimini les micro-modifications qu'introduit le formant dans un savoir qui n'est plus sacro-saint (en s'éloignant de Linton, la personnalité de base s'orne d'éléments plus ou moins superflus).

Il n'est pas nécessaire de développer cette approche puisque tous les enseignants l'ont un jour ou l'autre vécue dans leur travail d'universitaires, soit pour frémir de ces micro-modifications chaque fois un peu négatives de leur être, soit pour se féliciter de mouvements qui mènent à l'indépendance. L'on parle alors, à l'Université, du rapport forme/fond, en oubliant de préciser l'intrication des processus primaires et secondaires qu'il suppose. Le couple formeur-formé (le mot formeur est préférable au mot formateur parce que l'accent sur la forme y est encore plus sensible) ne peut qu'avoir besoin d'un moule dans lequel se joue l'affaire. Si l'un veut mouler et l'autre être moulé, alors devient effectivement prépondérant ce moule que construit ce désir de l'un et où se coule le désir de l'autre.

Or ce processus est autant repérable à l'École primaire (les exemples abondent qui figurent l'envahissement de la vie pédagogique par la structure obsessionnelle du maître : l'écriture doit être parfaite, les mots alignés, les traits impeccables, les casiers bien rangés, les élèves serviles plus que respectueux, etc.) qu'à l'École secondaire (les exemples sont aussi nombreux : il faut reprendre les exemples précédents et y joindre les cas plus spécifiques à l'enseignement secondaire, qui concernent pareillement l'ordre et la propreté des personnes et de leurs productions, les apprentissages longs et fastidieux de listes oubliées dès leur "contrôle" achevé, etc.). Un universitaire réprimandait récemment un étudiant qui lui envoyait un courrier "a-normé" et un autre attribuait manifestement plus d'importance à la présence des étudiants à son séminaire, liste de présences oblige, qu'à leurs réflexions et à leur valeur.

L'on est pourtant fondé à estimer que la forme, certes essentielle aux échanges et à toute communication, devrait peu à peu s'estomper, à l'Université notamment, pour laisser (un peu plus de) place au fond. Il est certes indispensable de doter chacun des moyens d'échanger avec ses proches et de l'amener à intégrer divers modes de communication (le langage, oral et écrit, est évidemment central mais n'est pas le seul élément). Car confondre le but recherché, c'est-à-dire l'échange, avec le moyen utilisé (par exemple la calligraphie avec l'écriture, ou

l'académisme du message avec son sens) revient, comme on dit, à "jeter le bébé avec l'eau du bain" puisque, bientôt, cette si excellente forme va finir par fonctionner à vide ou par limiter les échanges à quelques relations avec d'autres excellents "formés". Il est alors manifeste que le modèle z s'est réalisé : la libération qu'il était légitime d'attendre d'une maîtrise formelle s'est déplacée, sinon à proprement parler en esclavage, du moins en fonctionnement "intellectuel" stérile, ce qui n'est guère mieux.

L'autre direction contestable (irrationnelle, encore, quant au mode relationnel qu'elle privilégie) consiste à laisser chacun s'engouffrer dans la voie y et à "prendre ses désirs pour des réalités". De tels comportements s'observent à l'Université quand l'étudiant, fort de tel système de pensée, en vient à ne pouvoir analyser un phénomène, quel qu'il soit, qu'à travers ce système. Ainsi tel étudiant répond-il toujours en termes psychanalytiques, un autre toujours dans la perspective marxiste, un autre enfin dans le cadre des analyses systémiques, etc. Nous sommes en mesure, pour certaines de ces personnes, de prévoir ce que, dans telle situation, elles ne peuvent que dire (ces étudiants lassent d'autant plus leurs congénères que leurs interprétations s'accompagnent de convictions ardentes et de temps à autre emportées).

Face à de tels étudiants existent bien quelques enseignants de type y, semble-t-il peu nombreux; eux aussi privilégient trop exclusivement leur désir, allant jusqu'à déformer la réalité quand bon leur semble, et sans toujours s'en rendre bien compte, pour qu'elle s'adapte à leur système de pensée. La déformation procède d'ailleurs plutôt d'une coloration générale de leur système de pensée. Les citer permet d'achever ce bref tour d'horizon en dressant ce nouveau tableau théorique.

| enseignants | | | |
|-------------|---|--|---|
| étudiants | Modèle z | Modèle x | Modèle y |
| Modèle z | offre et demande de savoirs dépersonnalisés CONSONANCE primat/contenus | | offre d'interventions personnalisées demande de savoir DISSONANCE |
| Modèle x | | offre et demande à mi-chemin entre être et savoir CONSONANCE Rôle optimal Uni? | |
| Modèle y | offre de savoirs dépersonnalisés demande de personnalisation DISSONANCE | | offre et demande d'interventions personnalisées CONSONANCE primat/personnes |

CROISEMENT LOGIQUE DES TROIS TYPES X, Y ET Z

Aussi théorique qu'apparaisse un tel tableau, les croisements qu'il délimite permettent de décrire (et d'éclaircir) bien des situations scolaires et universitaires. Il est d'ailleurs sommaire de dire que la case x/x représente a priori un optimum (d'où le point d'interrogation placé dans cette case) et qu'elle est nécessairement la plus profitable dans toutes les circonstances. A supposer que ces catégories

"pures" existent, il est fort probable que des "étudiants z" gagnent à fréquenter des "enseignants y", et inversement, même si ce n'est qu'à faible dose. Il est de toute manière illusoire de croire qu'un étudiant puisse ne connaître que la situation x/x durant son cursus, même à supposer qu'il se comporte toujours de la manière x.

Mais il est intéressant d'imaginer certaines des rencontres suggérées par ce tableau et, grâce à elles, de comprendre que les déclarations des étudiants vont varier considérablement si on leur demande ce qu'ils attendent de l'universitaire. Si l'on a momentanément renoncé à questionner des universitaires, quelques étudiants ont par contre été interrogés sur la question. On leur a demandé quels étaient selon eux les défauts et qualités notables de leurs enseignants. Si les types x, y et z ont une réalité autre que théorique, on doit découvrir des personnes mettant surtout l'accent sur les normes universitaires ("étudiants z"), d'autres sur une personnalisation de l'enseignement ("étudiants y"), les cas intermédiaires ("étudiants x") étant théoriquement tentés de relier ces deux aspects en s'en tenant à égale distance.

Faute de temps et de moyens, les éléments d'enquête présentés maintenant n'ont pu être entourés des précautions requises en pareil cas, ni concerner un nombre appréciable d'étudiants, ni permettre un travail statistique élaboré. Cette enquête est donc exploratoire. Mais les pistes qu'elle suggère méritent débat; elles sollicitent des investigations plus approfondies en même temps qu'une recherche relative aux enseignants eux-mêmes (1).

(1) Pour toutes ces raisons, le texte originel de la section suivante n'est pas consigné dans ce document. Seules sont signalées les pistes grossièrement indiquées par ce début de recherche. Plusieurs autres recherches exploratoires ponctuelles, non exposées, consolident les résultats exposés.

3) Attentes des étudiants à propos des universitaires (résumé d'une enquête exploratoire effectuée par D. GABUS, Ph. ROVERO et M. SCHMIDT, assistants au Séminaire de pédagogie de l'Université de Neuchâtel).

L'on a demandé à une trentaine d'étudiants d'expliquer, de manière anonyme, ce qu'ils jugent être les "qualités" et "défauts" essentiels du professeur d'Université. Les unes et les autres ont le plus souvent été donnés, comme demandé, sous forme d'adjectifs. Certains de ces adjectifs délimitent nettement un lot y et un lot z, certains autres assez nettement un lot x. Restent des adjectifs dont l'ambiguïté a nécessité une nouvelle et rapide investigation, dans laquelle quelques étudiants ont été sollicités pour procéder eux-mêmes à un classement de ces adjectifs. Ces efforts ont permis de dresser les listes-types rapportées pour mémoire à la page suivante, qui comportent un total de plus de 100 adjectifs ou expressions traitant de "qualités" et "défauts" de l'universitaire.

La tendance qui se dégage de ces rapides recherches, même si elle n'est pas aussi limpide qu'on l'aurait voulu, peut se résumer par ces deux points :

- un public d'une trentaine d'étudiants est d'une hétérogénéité tellement considérable qu'il faut en tenir systématiquement compte sous peine de passer à côté de l'essentiel de sa dynamique (avant la recherche, le groupe questionné ne semblait pas particulièrement hétérogène, même s'il incluait, à côté d'étudiants "ordinaires", de futurs orthophonistes),
- les étudiants qui étaient en formation initiale (importante majorité), et étaient donc l'année précédente dans l'enseignement secondaire, ont montré une légère préférence pour le modèle z et pour l'enseignant centré sur la tâche plutôt que sur la relation; les quelques étudiants plus âgés (formation permanente) ont dans l'ensemble une attitude inverse (préférence pour le modèle y). Cette double orientation, encore une fois, est ténue et ne saurait être considérée comme représentative de groupes plus vastes; mais, si des recherches ultérieures approfondies venaient confirmer son existence, il faudrait se donner les moyens conceptuels et matériels de la traiter, d'où les développements suivants.

QUALITES

Voici les 49 adjectifs et expressions signalés par le groupe questionné, accompagnés, entre parenthèses, de leur fréquence d'utilisation (lorsqu'elle est supérieure à un). Ils sont momentanément classés ainsi :

- type y : ouvert (10), calme, modeste, sensible, sérieux, décontracté, réceptif, compréhensif, contact facile, humain, écoutant, disponible, patient, dévoué, sympathique, encourageant, dynamique, adaptable, pas superficiel, communicatif,

- type z : clair (18), compétent (9), intéressant (4), cohérent (3), à l'aise dans son domaine, qualifié, explicatif, précis, capable, simple, synthétique, organisé, préparé, intéressé par son sujet,

- type x : intelligent (8), intéressé (6), passionné (5), cultivé (4), instruit, éclectique, progressif, pédagogue, actif, concerné, aime enseigner, attentif, vivant, enthousiaste, intéressé par son sujet.

DEFAUTS

Voici les 66 adjectifs et expressions (avec leurs fréquences d'utilisation) signalés par le groupe questionné. Ils sont momentanément classés ainsi :

- type y : pédant (5), prétentieux (3), supérieur (2), fermé (2), trop intellectuel (2), borné (2), intolérant, froid, vaniteux, gonflé, dédaigneux, dominateur, autoritaire, pas sociable, trop spécialisé, peu aimant, imbu, lointain, égocentrique, inhumain, anonyme, absent, impersonnel, peu confiant en soi, gêné, lunatique, peu ouvert au dialogue, peu psychologue, bavard,

- type z : brouillon (9), confus (3), pas clair (3), abstrait (2), inintéressant (2), trop théorique (2), difficilement compréhensible, obsolète, rétrograde, peu concret, trop fixé dans son domaine, trop formel, pas à la hauteur, incohérent, embrouillé, monotone, tire en long, trop univoque, soporifique, verbeux, trop expansif, trop spécialisé, redondant, trop didactique, inefficace, scolaire, peu explicite, perfectionniste, ne maîtrisant pas la matière, dogmatique, trop académique, trop formel,

- type x : pas attentif, inintéressé, pressé, ennuyeux, terne.

N.B. Le classement de certaines appellations, dans la rubrique x notamment, pourra sembler contestable. Et, bien que l'on n'ait pas cherché à gonfler les effectifs de cette rubrique, elle l'est parfois bel et bien. Il faut néanmoins noter qu'elle s'appuie sur une rapide enquête de vérification, mentionnée plus haut. Quoi qu'il en soit, de longues recherches sont nécessaires pour affiner ce classement.

4) Eléments de réflexion et pistes de discussion (1)

Le fait que les étudiants les plus jeunes aient donc tendance à privilégier des demandes de type z, c'est-à-dire à juger que le "bon universitaire" est celui qui apporte des connaissances plutôt qu'un épanouissement personnel dans sa fonction, n'est pas absolument surprenant et explique plusieurs phénomènes qui méritent réflexion; certains concernent directement la vie universitaire tandis que d'autres la débordent largement.

a) L'avènement d'une formation permanente dans l'Université fut le phénomène qui attira l'attention de nombre d'entre nous sur l'ambiguïté qui résulte du croisement entre la "connaissance" et la "personne" (2). Tous, évidemment, avions au préalable pensé au problème puisqu'on ne saurait être universitaire sans se demander pourquoi on l'est et ce que l'on en fait auprès des étudiants; mais la demande de plus en plus répandue, en provenance de nos clients les plus âgés, d'éléments de savoir qui soient immédiatement connectables à une pratique ou, autrement dit, de connaissances d'emblée aptes à s'intégrer dans une vie se penchant sur elle-même, cette demande amena à aborder le rapport individu/savoir d'une manière extrêmement matérielle et à placer cette réflexion d'abord existentielle dans notre pratique pédagogique journalière.

(1) Toutes les pistes signalées dans cette dernière partie n'ont pas été évoquées au Congrès de Sierre, faute de temps. Elles sont néanmoins notées dans ce document, dans lequel les développements qui leur étaient assignés au départ sont conservés.

(2) Ces termes suffiront dans cette section pour dénommer les deux axes qui sont au centre du petit modèle théorique à l'étude. Mais de telles appellations sont évidemment obscures et, malgré un développement ultérieur à leur sujet (en termes de principes de réalité et de plaisir), on ne peut considérer qu'elles soient satisfaisantes pour le moment.

Au moins au niveau des sciences humaines et sociales, l'apparition de cette formation permanente fut à l'origine d'une scission, toujours observable et toujours opérante à l'insu de beaucoup d'universitaires, au sein des publics étudiants et, peut-être même, entre enseignants. Même celui qui n'aurait jamais verbalisé le problème sait parfaitement la différence considérable qui existe entre nos clients de formation initiale et ceux de formation continue. Face au premier public, on ne parle pas de la même manière que face au second, et l'on ne se permet pas les mêmes réflexions, et l'on manie différemment la séduction, l'humour, le sous-entendu, etc. Or cette importante différence appelle une réflexion, par nécessité mise à la première personne, qu'il est possible d'amorcer avec l'examen des deux axes (hypothétiques) "connaissance"/"personne".

Parce qu'il est exclu de séparer des groupes d'étudiants d'origines variées, je m'adresse depuis plusieurs années à un public extrêmement composite lors d'un cours de "Pédagogie générale" (ou d'"Introduction aux Sciences de l'Education" si l'on préfère). Sans parler de tous les éléments qui caractérisent ce groupe (il fallut construire un tableau seulement en vue de comprendre les neuf origines différentes au sein de ce public...), la coupure évoquée plus haut permet de distinguer (mais l'on pourrait tout aussi bien dire qu'elle permet d'opposer...) un public jeune de récents bacheliers et un public plus âgé d'enseignants de diverses origines (maîtres du primaire et du secondaire, enseignants spécialisés, thérapeutes, infirmiers, etc.). Or l'expérience montre comment, régulièrement, je "perds" mes clients plutôt dans un public que dans l'autre et comment, en "dosant" tel et tel de mes comportements, je suis digeste pour certains et indigeste pour les autres. Je tire de cette expérience la certitude qu'un cours fortement structuré convient mieux aux étudiants en formation initiale et qu'un excès de structuration convient mal aux étudiants en formation continue. En somme, les plus jeunes tendent à se comporter plutôt en "étudiants z" et les plus âgés plutôt en "étudiants y". Ce phénomène, sans doute, n'est pas nouveau; il n'est peut-être pas utile d'en débattre longtemps; mais c'est à partir de lui que j'ai construit le modèle logique ci-dessus.

Quand ils odéissent à leur ligne de plus grande pente, certains universitaires tendent à se comporter plutôt en "enseignants y", d'autres plutôt en "enseignants z" (l'exemple de la personnalité de base a bien montré que j'appartiens plutôt à la première catégorie). Il faut repérer en soi ces inclinations parce qu'elles nous obligent à nous interroger sur l'"idéal x/x" évoqué dans le tableau ci-dessus, idéal dont on a dit qu'il ne constituait peut-être bien qu'une vue de l'esprit.

Certains universitaires souhaitent d'une manière ou d'une autre "répondre" à la demande que leur adresse leur public tout simplement parce qu'ils désirent le conserver, tout simplement parce qu'ils estiment que leur statut les appelle à limiter autant que possible les abandons de leurs études par leurs clients. Ceci les oblige à des variations pédagogiques plus ou moins facilement acceptées de tel et tel groupe d'étudiants. Ces enseignants s'aperçoivent vite que la ligne x n'est au mieux qu'une direction visée, à la limite une quête. Ils tentent bien, face aux étudiants, de louvoyer si l'on peut dire entre "un peu plus de y" et "un peu plus de z" suivant les cas. Pour le dire autrement, ils estiment que "science sans conscience n'est que ruine de l'âme". Il leur importe que leurs étudiants se rendent compte que ces concessions pédagogiques momentanées ont pour but de favoriser en eux la découverte de leur trop grand assujettissement soit vis-à-vis de la "connaissance", soit vis-à-vis de leur "personne".

On peut objecter que les évolutions de nos étudiants s'inscrivent dans le temps et qu'il nous est pratiquement impossible de mesurer notre impact exact d'universitaires. Sans doute est-ce intrinsèquement vrai; mais le développement précédent ne visait pas à mesurer cet impact, activité qu'au demeurant personne ne nous impose. Une autre objection est que les influences de la famille, de l'école, des media, etc., pendant plusieurs décennies, sont peu susceptibles d'être modifiées par le regard très épisodique d'un universitaire. Sûrement; mais l'on peut par cet argument légitimer finalement toute conduite pédagogique, même la plus aberrante, chez les universitaires.

Ces objections sont le fait de collègues pour lesquels le seul but qu'ils s'assignent est la transmission de connaissances; ils sont de type z et cela ne leur pose aucun problème particulier. Ils font un cours que leurs auditeurs écoutent et apprennent. Au-delà des passions, des polémiques qui les opposent à certains universitaires, comment ne pas leur envier leur confort institutionnel ?

La quadrature du cercle, alors ? Ce confort gagné par ceux de nos collègues qui sont à l'aise dans le modèle z (mais qui, en même temps, les amène à être "reproductifs" sans trop savoir pourquoi, "machinalement") a de quoi séduire. Par contre, chaque année retrouve d'autres universitaires démunis, qui constatent une forte déperdition d'étudiants. Ceux-là consentent, qu'ils en aient ou non conscience, une nouvelle incursion vers l'axe y, sachant qu'ils mécontentent par là d'autres étudiants, et qu'avant la fin du mois en cours un détour z s'imposera, pour stimuler l'appétit chancelant de ces derniers...

b) Les deux axes retenus (un troisième axe qu'il est donc possible de poser par hypothèse étant l'âge des clients et un quatrième, non évoqué, l'âge des enseignants) n'ont pas encore reçu des appellations bien convaincantes. Or une réflexion devrait également être engagée sur ce point. Les termes de "connaissance" et de "personne" sont vagues, et c'est parce qu'ils sont vagues qu'on les emploie en première approximation, remettant à plus tard un effort de définition et espérant que cette pénombre facilitera un grossier accord initial. A brûle-pourpoint, de nombreuses autres paires de mots viennent à l'esprit, certaines d'entre elles rappelant des débats épineux, d'autres les résultats d'analyses factorielles célèbres; en voici quelques unes :

- forme et fond,
- extérieur et intérieur,
- rentabilité et épanouissement,
- connaissance et personne,
- milieu et sujet,

- société et individu,
- aliénation et liberté,
- etc.
- principe de réalité et principe de plaisir.

Bien que courte, cette liste risque d'indisposer certains par les libertés qui y sont prises... Les principes freudiens de réalité et plaisir, dans un contexte grossièrement anti-psychanalytique, indisposeront encore plus; mais sans doute sont-ce eux qui sont finalement les plus judicieux pour ce qui est d'éclairer l'édifice d'hypothèses présenté. De ce point de vue, la sinusoïde x, entre les axes y et z, est une bonne représentation de ce que l'on peut dénommer "santé mentale". C'est que des personnes existent bel et bien qui se laissent exclusivement envahir par la réalité, comme d'autres existent autant qui ne peuvent absolument plus en tenir compte. Il est en outre évident que le seul respect du monde ou le seul respect du désir ne mènent pas loin et constituent les deux grands risques d'enfermement (psychologique et... matériel) qui nous guettent.

A cet égard, l'incursion psychanalytique sollicite le ré-examen de la problématique de l'argent donné par le psychanalysant au psychanalyste, et ainsi du sens qu'il est possible d'attribuer au droit d'inscription que paye l'étudiant pour entrer à l'Université. Parce qu'un étudiant ne mange pas seulement des concepts, et vit sa construction mentale dans un constant transfert, cet argent est important.

Il est d'abord important parce qu'il pose l'étudiant comme client demandant un service et, ainsi, comme le premier détenteur d'un sens social dans l'Université; sans ces clients, nous savons bien que nous n'existerions pas : les chaires ici et là non repourvues pour raison de crise mais, aussi bien, par manque d'étudiants l'attestent.

Mais il est surtout important, ce droit d'inscription, parce que le client qui se crée grâce à lui est le sujet de son devenir. En ce sens, l'universitaire est bel et bien celui qui, payé (plus ou moins symboliquement) par ses clients, doit quelque part en lui laisser se

manifester une "reconnaissance", au sens propre du terme qui n'a rien à voir avec la sollicitude qu'appellerait éventuellement le paragraphe précédent. Institutionnellement, l'échange financier nécessite une attention bienveillante vis-à-vis de l'étudiant-client; et il l'appelle tout autant de par la transaction, l'échange humains qu'il met en place. Etre à la fois universitaire et indifférent est de ce point de vue "le" non-sens fondamental.

Sans doute le modèle présenté dans ces lignes est-il apparemment ambitieux; il est en réalité bien sommaire et seul son degré de généralité permet de prédire sans trop de risque de se tromper qu'une analyse factorielle sur les estimations émises par les étudiants (ou les enseignants) devrait permettre de retrouver ses deux axes. Par contre, il pose plusieurs problèmes intéressants :

- celui, théorique, de l'appellation des axes,
- celui, institutionnel, du statut de l'universitaire,
- celui, interactionnel, de son rôle,
- celui de la position réelle, en termes de sujet ou d'objet, de l'étudiant-client,
- celui, sociologique, du sens profond d'une transmission à l'Université, notamment au niveau des sciences humaines et sociales,
- etc.

Une anecdote, pour finir, devrait permettre de mesurer le fossé qui sépare entre eux certains universitaires. L'anonymat absolu des personnes qui la vécurent est aussi garanti que sa véracité. Une instance universitaire devant pourvoir un poste évoque le cas d'un candidat qui demande aux étudiants, à la fin d'un cours qu'il anime, s'ils ont bien saisi le sens de ce cours. Selon certains membres de la commission, la demande est incongrue; elle est pour d'autres le signe même de l'excellence. Cas finalement assez général : nous retrouvons bien là, en mariage de tout sauf d'amour, une personne et une connaissance... Le même argument pédagogique est donc positif pour certains et négatif pour d'autres. Pour se ménager leur confort, les premiers estiment que les seconds sont stupides, et inversement. N'est-il alors pas d'autant plus pertinent de parler d'irrationnel universitaire, et d'autant plus nécessaire d'étudier la relation maître-élève à l'Université ?

EGALEMENT DISPONIBLES

- P. Marc, Les attentes dans les écrits pédagogiques : l'exemple de Makarenko, **Dossiers de psychologie**, avril 1982, 26 p.
- P. Marc, J.-M. Chappuis & Ph. Rovero, Echecs des uns, inéchecs des autres : de la re-connaissance dans le puzzle scolaire des attentes, **Vous avez dit... pédagogie**, n°1, avril 1982, 36 p.
- M. Schmidt, Inégalités sociales et culturelles; étude statistique de l'épreuve d'évaluation au cycle d'orientation en 1981 dans le canton de Fribourg, **Vous avez dit... pédagogie**, n°2, juin 1982, 30 p.
- Ph. Rovero, Influence des pratiques éducatives et langagières de familles migrantes sur les performances linguistiques de leurs enfants, **Vous avez dit... pédagogie**, n°3, octobre 1982, 36 p.
- P. Marc, Du savoir ou du maître : lequel définit l'élève ? **Vous avez dit... pédagogie**, n°4, janvier 1983, 17 p.
- J.-M. Chappuis & P. Marc, De l'hétérogénéité des jugements fournis par les maîtres, ou de l'importance singulière de la personnalité de l'enseignant, **Vous avez dit... pédagogie**, n°5, novembre 1983, 67 p.
- V. Massard, J.-M. Chappuis & P. Marc, Des perceptions des fonctions de l'Ecole par les enseignants, **Vous avez dit... pédagogie**, n°6, avril 1984, 27 p.
- P. Marc, Ecole et psychanalyse, points de vue d'un enseignant, **Vous avez dit... pédagogie**, n°7, mars 1985, 65 p.
- P. Favre, P. Kernén, P. Marc, V. Massard, M. Nicolet, Ph. Rovero et M. Schmidt, Le tronc commun au degré 6, **Vous avez dit... pédagogie**, n° 8, juin 1985, 50 p.