

BASSE TENSION PÉDAGOGIQUE DANS UN PREMIER CYCLE UNIVERSITAIRE UNE ANALYSE DE JOURNAUX D'ÉTUDIANTS

ALAIN QUATREVAUX*

Résumé

Une trentaine d'étudiants d'un groupe de travaux dirigés d'un premier cycle scientifique fut conviée à rédiger des journaux de formation. L'analyse de ces derniers révèle que, si le modèle pédagogique universitaire traditionnel constitue bien une cause majeure de malaise, les « innovations » pédagogiques laissent pourtant les intéressés indifférents.

Les nombreux travaux de groupe couplés à la mise en œuvre de nouvelles techniques de communication dont ces étudiants furent en l'occurrence bénéficiaires ne les ont pas détournés en effet d'une constante préoccupation : celle que s'établit une relation pédagogique plus symétrique que complémentaire.

Le temps n'est-il pas alors venu de définir des enjeux spécifiques pour les formations de premier cycle ?

Abstract

About thirty students from a first year science tutorial group have been asked to write some reports about their training. An analysis of these reports reveals that, even if the traditional university teaching model does constitute a major cause of uneasiness, these students still remain indifferent to teaching "innovations".

The numerous group activities coupled with the implementation of new communication techniques which these students have been offered have not diverted them from a constant preoccupation; namely their wish to establish a symmetrical rather than complementary teaching relationship.

It may well be high time to define specific goals for the first and second year of university.

103

1 - Alain Quatrevaux, Université de Reims.

Depuis quelques années, des universitaires affichent la volonté de recourir à certaines « innovations » pédagogiques sans demander aux principaux intéressés, c'est-à-dire aux étudiants, si elles répondent à leurs attentes. La lecture de journaux de formation rédigés par les étudiants d'un groupe de travaux dirigés de Techniques d'Expression d'un premier cycle scientifique confirme l'existence d'un certain malaise. Mon objet sera de découvrir si l'introduction de « nouvelles » méthodes, tout en ayant contribué à révéler cette situation, n'a pas pour autant dissimulé les causes profondes de son apparition.

LE CADRE DE L'ANALYSE

■ Ce fut celui d'un module optionnel d'Expression orale, baptisé TNT et proposé au troisième semestre du premier cycle, à l'UFR Sciences de l'Université de Reims. L'expérience rapportée se déroula au cours de l'année scolaire 1992-1993. Son enjeu était de s'initier aux genres et styles de communication orale qui ont cours dans le monde du travail et qui furent l'objet d'un enseignement sous la forme à la fois :

- d'analyses de documents audiovisuels ;
- de simulations, parfois enregistrées pour être commentées après coup, de réunions, entretiens, exposés, présentations de soi variées, etc.

Parallèlement, mais toujours sur le thème de cette formation, chaque étudiant avait à rédiger un journal personnel, diffusé occasionnellement auprès de l'ensemble du groupe, et où il devait finalement s'exercer à une forme d'ethnographie de la communication. J'avais indiqué que les situations de formation connues à l'Université pouvaient constituer un terrain d'analyse : elles se révélèrent un thème de prédilection pour beaucoup d'étudiants du groupe considéré, quatre seulement ne l'ayant abordé sous aucun de ces aspects.

J'ajoute que ces journaux ne furent jamais rédigés quotidiennement, mais avec une fréquence et une longueur extrêmement variables des contributions, et quelquefois pour un même journal. Même variation pour les sujets abordés, avec, librement associées au thème de la formation, des descriptions de situations de communication orale publiques ou plus ou moins privées (vie familiale, activités de loisir, activités professionnelles temporaires et vie associative) ayant parfois donné lieu à des réflexions de portée générale sur les comportements humains.

■ **Présentation du groupe.** Trente et un des trente-cinq étudiants initialement inscrits remirent un journal en fin de parcours, soit vingt-trois étudiantes pour huit étudiants, alors âgés de dix-neuf à vingt et un ans à l'exception de deux qui n'avaient que dix-huit ans et d'un autre alors âgé de vingt-deux ans, et d'une étudiante zairoise de vingt-six ans, bachelière à vingt-trois, la seule (avec K...) à avoir été inscrite dans la même filière pour la quatrième année consécutive.

Quatre étudiants, tous titulaires d'un bac D, préparaient le DEUG de Biochimie-Biologie après un double échec en PCEM (pour deux étudiants). Les vingt-sept autres préparaient tous un DEUG de Mathématiques. Si les deux tiers avaient préalablement obtenu le bac C, cinq, toutes étudiantes n'étaient titulaires « que du bac D », et trois, tous étudiants, « que du bac E ». Une seule étudiante enfin, était titulaire d'un bac A1, rarissime exemple d'une littéraire tentée de devenir mathématicienne. Une autre étudiante préparait simultanément un DEUG de Mathématiques et un DEUG de Psychologie. Par ailleurs, quinze étudiants n'étaient inscrits dans la même filière que pour la deuxième année consécutive : les quatre étudiants de Biochimie-Biologie et onze étudiants de Mathématiques. Une autre, quant à elle, suivait des cours de licence et ne lui manquait qu'un seul module optionnel pour être titulaire d'un DEUG. Une dernière, enfin, ayant craint un moment le pire, avait entamé quelques semaines auparavant une seconde année de préparation à un BTS de comptabilité, interrompue peu après.

Sept étudiants déclaraient désirer devenir enseignant, « prof de math » – les autres n'ayant pas exclu cette éventualité. Une seule exception, catégoriquement formulée, celle de R..., qui espérait travailler « dans l'aviation » et celle de deux étudiantes qui affirmaient préférer devenir professeur d'école maternelle. D'une façon générale, aucun des vingt et un étudiants qui abardaient ce sujet ne semblaient avoir fait ce choix par « vocation ». Ils désiraient devenir « scénariste de dessins animés », « chevronnière dans les Pyrénées », « monitrice de ski », « gérante d'une ferme-auberge », « dessinateur de B.D. », ou bien « golden boy »...

LA PÉDAGOGIE UNIVERSITAIRE HORS QUESTION

105

Il y a cinq ans, dans un article intitulé « Pédagogie et méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur », Annie Bireaud établissait une sorte de « catalogue de recettes pratiques » (pour reprendre une expression de Alain Trognon) actuellement en vogue... Dans la mesure où il s'est trouvé que les étudiants du groupe avaient fait spontanément référence à certaines d'entre elles, je me suis d'abord posé la question de leur impact. Anticipons la réponse : celui-ci se révéla faible.

■ Avant de traiter des « innovations » pédagogiques, considérons, à la suite d'Annie Bireaud, le **modèle pédagogique universitaire traditionnel**, que plusieurs étudiants prennent directement pour cible.

L'un, par exemple, remet en cause le principe même de ce modèle quand il reproche aux « excellents chercheurs » qui lui donnent cours, de ne respecter aucun ordre d'exposition, et s'adressent à leurs étudiants comme ils le feraient à peu près avec des collègues – propos qui montrent à quel point la formation attendue en premier cycle correspond peu à l'enseignement universitaire classique. Dans le même ordre d'idées, une étudiante se déclare « révoltée » par l'obligation récente d'obtenir une licence (ce qu'elle considère comme une perte de temps) pour devenir professeur

d'école. Quant à une troisième, elle trouve le contenu du module TNT plus intéressant parce que plus concret et directement utilisable : traiter de la communication et du comportement lui paraît plus important que de « connaître la limite d'une série ou d'une intégrale, ou l'opérateur d'inertie d'un système matériel ». Enfin, un dernier conteste la pérennisation des cours magistraux, au moins pour certains modules.

Aucun étudiant ne fait référence à des carences possibles qui auraient entaché leur formation générale. Deux d'entre eux estiment en revanche que beaucoup d'étudiants manquent d'autonomie, ce qui n'empêche pourtant pas le premier de déclarer, non sans contradiction : « Ce qui est dur à la fac, c'est que l'on n'est pas suivi ; il faut que l'on se démerde par soi-même ».

Enfin, deux autres mettent en cause l'absence d'enjeux clairement définis de nombreuses activités, sans toutefois exprimer nettement l'attente de voir s'instaurer une « pédagogie par objectifs ».

■ En ce qui concerne les nouvelles méthodes pédagogiques, dans l'ordre suivi par Annie Bireaud, j'écarterai ici celles que cette dernière présente comme formant à l'exercice d'une profession spécifique, telle que les stages par exemple, du fait que les étudiants concernés, inscrits dans un cycle « d'études universitaires générales », n'ont pas eu *a priori* la possibilité d'en faire l'expérience.

Les méthodes destinées à réduire le taux d'échecs et d'abandons font, en revanche, l'objet de certaines remarques. Celles concernant les **stratégies d'apprentissage** restent toutefois plutôt conventionnelles puisqu'il n'y est jamais question de dominantes sensorielles d'apprentissage par exemple, mais seulement de diversification de modes d'exposition. C'est l'une des préoccupations de S..., qui a déjà une petite expérience de l'enseignement, car elle donne depuis deux ans des cours particuliers de mathématiques à un collégien.

Trois étudiants rappellent la nécessité de procéder à des explications claires et bien structurées ou bien encore de tenir compte, dans la mesure du possible, des centres d'intérêt des étudiants. Dans le même ordre d'idées, une étudiante estime que certains enseignants excessivement soucieux d'être le plus complet possible, deviennent vite confus et obscurs.

■ Les situations susceptibles d'aider les étudiants dans leur travail personnel (méthodes d'utilisation de documents, guidage personnalisé de l'organisation de son temps de travail, etc.), ainsi que les nouveaux outils que constituent l'audiovisuel et l'informatique (avec l'EAO) n'ont fait l'objet que de remarques anecdotiques.

En revanche, les situations qui introduisent **des travaux de groupe** comme facteur de motivation et de développement de l'autonomie, en s'appuyant sur de nouvelles techniques de communication, sont fréquemment décrites et critiquées,

tout comme les pratiques d'individualisation, telles que le travail en groupe avec appel aux conseils des enseignants par exemple. C'est que le recours à de telles situations et procédures de travail constituait l'un des objectifs majeurs du module TNT.

C'est d'ailleurs en fonction de celui-ci que j'avais introduit un certain nombre de jeux de rôle, méthodes de cas et techniques d'animation (buzz group, Phillips 66...), qu'Annie Bireaud rattache aux méthodes pédagogiques formant à l'exercice d'une profession, et auxquels certains étudiants ont pu occasionnellement faire référence.

En fait, un autre module optionnel, disparu entre temps, avait servi de cadre à une formation assez analogue. Il s'agissait d'un module de « préprofessionnalisation aux métiers de l'enseignement », suivi l'année auparavant par une étudiante qui en garde un souvenir assez ému, puisque c'est là qu'elle décida d'embrasser la carrière d'enseignante. Le groupe de TD ne comptait qu'une quinzaine d'étudiants, nombre propice à un travail en groupe. Les enseignants y auraient surtout aidé les étudiants à réfléchir en les conseillant personnellement, en les critiquant de façon toujours constructive, en créant une ambiance motivante, « rare à la fac ».

Mais revenons au module TNT (module optionnel d'Expression orale). Les réflexions partant sur les méthodes pédagogiques que j'avais mises en place sont rares. Non que les étudiants n'aient pas évoqué les situations concernées, mais ils se sont avant tout contentés de procéder à la critique de leurs performances expressives personnelles, sans se soucier de juger les activités proposées pour elles-mêmes, ce à quoi je les avais pourtant souvent conviés. Tout au plus quelques-uns reconnaissent-ils l'intérêt pratique que celles-ci présenteraient à plus ou moins long terme, hors de l'école. Un seul émet une considération d'ordre directement pédagogique, lorsqu'il affirme que les activités en question permettent aux étudiants « timides » d'acquérir un peu de confiance, en leur offrant un auditoire prêt à les écouter. Pourquoi ce désintérêt quant aux méthodes pédagogiques ? C'est que d'abord mon propre comportement a beaucoup focalisé l'attention des étudiants. À quoi s'ajoute une autre raison, que révèle une lecture même superficielle des journaux : l'existence du journal lui-même comme instrument de formation. La singularité de celui-ci, d'ailleurs non catalogué par Annie Bireaud, et la difficulté d'en rendre compte en quelques paragraphes font que je reviendrai sur ce sujet dans un article ultérieur.

De toutes les activités que j'avais proposées, un court jeu de rôle semble emporter la majorité des suffrages ; il consiste à s'introduire auprès d'un autre étudiant jouant le rôle d'un cadre d'entreprise et à décliner son identité : quelques actes simples, exigeant pourtant une grande capacité d'adaptation, comme l'ont bien compris trois étudiantes.

Ce travail sur l'image de soi était relayé par le court récit d'une anecdote par laquelle le narrateur devait chercher à se mettre en valeur. Appréciée par certains

pour son caractère concret, cette activité a d'abord été en revanche vivement critiquée par C..., qui en trouvait le principe « *puéril et enfantin voire artificiel* »... pour reconnaître plus tard que ce refus était dicté par l'angoisse alors éprouvée. O..., quant à lui, préfère l'exercice de l'exposé, dont la longueur lui semble mieux permettre de révéler toutes les facettes d'une personnalité. Dans le même ordre d'idées, l'interview est d'autant plus prisée par certains, qu'elle met à contribution les capacités d'écoute et d'à-propos de l'interlocuteur.

Les travaux de groupe, le plus souvent des analyses de cas, ont suscité un vif intérêt, si l'on s'en tient au nombre des commentaires les concernant. Mais une fois de plus, un seul étudiant s'est engagé dans une réflexion d'ordre pédagogique, en tentant de dégager les règles de « bonne participation », ou si l'on veut, « d'implication constructive sans déclenchement d'agressivité ».

Il est une dernière activité qu'on désignerait d'ailleurs mieux comme moment actif de l'accomplissement de chacune des activités précédentes ; je veux dire, le moment de l'analyse, moment de distanciation critique quant aux situations de communication proposées, moment de préparation autant que de réflexion après coup, moment souvent passé en petits groupes plus ou moins informels. Si deux étudiants sont particulièrement sensibles à ses effets, rares sont les étudiants qui ne l'ont pas évoqué. Certains mettent plutôt en valeur sa dimension dialectique, connaissance de soi/ouverture au monde. Mais un seul rappelle la perspective ethnographique dans laquelle j'avais proposé avec insistance qu'il s'inscrive pour la rédaction des journaux...

BASSE TENSION PÉDAGOGIQUE

Le recours à des recettes pédagogiques signifierait-il une béance, que ne pourrait pas même pallier la mise en place de situations pédagogiques nouvelles ; ressortiraient-elles du travail en groupe ou, à l'inverse, du préceptorat ?

Tout en tenant compte du contenu de la formation suivie qui peut certes exacerber une sensibilité aux difficultés interpersonnelles, la lecture de journaux de formation comme ceux rédigés par les étudiants du module TNT révèle néanmoins un évident malaise. C'est ce qu'Annie Bireaud reconnaissait à sa façon en évoquant, à la fin de l'article qui m'a jusqu'à présent servi de matrice, « une pédagogie du projet », ou bien encore Daniel Chevolet, avec une « pédagogie institutionnelle » devant répondre « à des besoins socio-affectifs, étalés de l'affiliation à la reconnaissance » (p. 79). Ce sont de ces « besoins » que je vais maintenant traiter, ou plutôt de l'expression de ceux-ci. Qu'on ne se méprenne pas sur le sens de mes propos ! Il ne s'agit pas de contester l'intérêt de mettre en place de nouvelles méthodes pédagogiques, et des situations introduisant en priorité des travaux de groupe, mais de faire entendre plus distinctement une parole que beaucoup d'entre nous, enseignants, ne

désirons peut-être pas vraiment entendre... puisque c'est la relation pédagogique elle-même, perçue comme trop fonctionnelle, qui est mise en cause.

■ Non que les portraits campés à l'occasion soient d'ailleurs tous à charge ! On trouve en effet quelques **figures évoquées avec ferveur**, comme celle de cet enseignant de mathématiques décrite par S..., qui, contrairement à ses collègues, à peine entré dans la salle le jour de son premier cours, ne se contente pas d'inscrire son nom au tableau pour poursuivre immédiatement avec « Chapitre 1 », mais préfère entamer une discussion de vingt-cinq minutes, rappelant à son auditoire (dont il provoque alors le rire), que lui aussi avait été étudiant et avait pensé que le cours était inutile. Pour la première fois, S... a « *l'impression qu'il n'y avait plus de barrière entre le prof et les étudiants* », et s'était enfin sentie à l'aise. Sentiment sans doute partagé par les autres étudiants, puisque dans l'amphithéâtre, « *on n'entendait pas le traditionnel bourdonnement de paroles à voix basse, mais on écoutait ce berger qui semblait faire attention à ses brebis* ». Le portrait s'assombriera ultérieurement quelque peu – l'intéressé parlant parfois trop vite et d'une voix monotone, ou se répétant souvent là où quelques illustrations bien choisies auraient été préférables. Quoi qu'il en soit, conclura-t-elle à son propos, sa simplicité d'apparence et de contact « *nous a mis en confiance, et j'ai eu pour la première fois l'impression qu'un prof de math en fac avait envie qu'on réussisse, comme si sa vie en dépendait* ».

C..., quant à elle, campe les portraits de deux enseignantes, l'une de latin et l'autre de sociologie. La première, passionnée de Virgile, captive son public : « *C'est en oubliant la situation matérielle, concrète, scolaire, que cette prof. a su établir un contact avec nous, éviter cette distance, ce froid, trop souvent présents entre enseignants et étudiants. Elle a pu ainsi nous faire entrer dans son univers, le faire vivre pour nous, autour de nous, avec nous* ». La seconde, souriante, sait instaurer une sorte de « *convivialité* » en reprenant avec humour les propos parfois superficiels tenus devant elle, en cherchant toujours à trouver un aspect positif à ces derniers afin d'encourager la réflexion...

V... évoque de la même façon un de ses enseignants de PCEM à la passion contagieuse, voire dominatrice. A... se réjouit de l'absence de cette « barrière » (déjà évoquée par S...) entre l'un de ses professeurs et ses étudiants. D... mentionne un enseignant de mathématiques perçu comme « *solidaire* » et J... brosse des portraits de personnages emprunts de franchise, de simplicité et de sens de l'aparté ! ...

Pour être exhaustif, il faudrait aussi mentionner ces images de plusieurs professeurs du secondaire ayant laissé un souvenir vivace, souvent non sans rapport avec l'émergence d'une vocation – professeurs toujours très impliqués, soucieux de l'avenir de leurs élèves et ouverts au monde.

■ À ces figures « *bonnes* » se trouvent presque toujours associées les « *mauvaises* », autant d'exemplaires du **portrait à charge** du professeur type, assez différent de

celui qui, par exemple, est esquissé à travers certains propos rapportés par Alain Coulon dans le contexte universitaire de Paris VIII. Celui qu'une étudiante décrit comme « *le prof robotisé* » : blouse blanche comme marque de la différence professeur-étudiants, comme autre symbole de cette barrière dressée entre eux ; attitude rigide « *donnant l'impression d'avoir à faire à une machine immobile* » ; monotonie de la voix. En bref, « *une personne désabusée, mais qui ne changera d'attitude pour rien au monde, comme si elle avait été programmée* ». Et à propos d'un de ses professeurs – une enseignante peu soucieuse d'être ou non comprise d'un public qui ne ferait plus que « copier » sans comprendre – S... conclura ainsi son évocation : « *Lorsqu'elle est au tableau, elle est toute seule* ».

Plusieurs autres étudiants se montrent également sensibles à la composante analogique de la communication pédagogique, sous ses aspects aussi bien prosodique que kinésique ou proxémique.

C... par exemple, après les portraits des deux enseignantes de l'UFR Lettres, croque ainsi deux enseignants « scientifiques » (au sujet desquels on ne peut s'empêcher de remarquer que leur identité sexuelle les oppose aux deux figures qu'elle avait précédemment évoquées...) : l'un « *abrutirait* » son public avec son débit incessant et trop rapide ; l'autre, très distant, demeurerait totalement immobile, « *caché derrière son rétroprojecteur* ». L'usage du rétroprojecteur est d'ailleurs fréquemment condamné : l'écran peut en cacher un autre ! Mais l'usage du tableau noir n'est pas pour autant considéré comme un remède par S... ou J..., puisque l'enseignant écrit souvent en même temps qu'il parle, sans regarder son public, ou bien seulement celui des premiers rangs. Au-delà de ces détails qui pourraient apparaître comme seulement matériels, comprenons bien que l'enjeu est « socio-affectif » et que ces étudiants regrettent qu'on s'adresse à eux « *comme à des étrangers* », pour reprendre leurs termes.

■ **Les jeunes enseignants** constituent une des cibles privilégiées, compte tenu bien sûr d'une relative inexpérience qui leur fait accumuler les maladresses ; et peut-être aussi parce que le peu de différence d'âge les désigne plus spontanément comme cibles.

Selon certains étudiants, ce qui caractériserait le nouveau « prof. », c'est qu'il attendrait toujours l'approbation de son discours et de sa manière de faire. Un peu plus tard, il passerait par « *une période désabusée ou dégoûtée* » ; c'est beaucoup plus tard qu'il se transformerait en une « *machine à énoncer* » uniquement capable de ne s'enthousiasmer que pour la beauté d'un résultat ou celle d'un théorème. Pour C..., qu'ils soient jeunes ou vieux, les enseignants sont finalement tous « *renvoyés dos à dos* » ; jugement qu'elle justifie en évoquant deux enseignants présentant une génération d'écart et aux apparences pourtant radicalement opposées, le plus jeune portant jean et le plus vieux costume et cravate. Mais il se révélerait que le premier ne serait « *pas aussi décontracté qu'il voudrait le paraître* », avec sans doute « *plus*

l'habitude d'être entouré de machines que d'élèves ». Quant au second, manifestement plus à l'aise, il ne se rendrait même pas compte du caractère confus de ses explications quand ses étudiants le regardent « *soupirant, l'air hagard, découragé* ». C'est « *comme s'il se faisait cours à lui-même* » ajoute C..., qui conclut ces deux évocations en déclarant que tous deux lui donnaient « *l'impression d'être inexistante, eux-mêmes paraissant en revanche satisfaits d'eux-mêmes* ».

Une autre étudiante, C... campe longuement le portrait d'une jeune enseignante à laquelle elle reproche surtout de vouloir créer un « *écart* » entre elle et ses étudiants, de chercher à se distinguer radicalement d'eux au lieu de leur faire profiter de son expérience, encore récente, d'étudiante. Son premier cours semble exemplaire à ce titre : elle posa bruyamment ses affaires sur une table « *comme pour se faire remarquer* », s'exprima sèchement pour paraître sévère et autoritaire, et montrer que « *c'était elle qui dirigeait* ». C... remarque par la suite qu'elle s'adressait sur un tout autre ton aux autres enseignants. Au cours des TD suivants, son manque de confiance en elle éclata au grand jour, lorsqu'elle n'osa pas interrompre quelques étudiants bavardant à la fin des séances ; qu'elle évita de reconnaître des erreurs de calcul au tableau ou qu'elle rougit quand un étudiant lui soumit une solution différente de celle qu'elle avait prévue. Même déception pour O... d'abord content d'avoir pour enseignante une allocataire, donc elle-même encore étudiante, puisqu'elle n'avait pas achevé de rédiger sa thèse. Mais « *ce symbole de réussite professionnelle dans son département* » aurait à la longue révélé une personnalité obtuse, ce qui aurait nui à l'intérêt qu'on portait à son enseignement.

■ L'interaction enseignant-étudiant relève donc dans le cadre qui fut le nôtre du modèle complémentaire « **dominant-dominé** ». De nombreux étudiants ne se privent d'ailleurs pas de faire mention de cette catégorie d'analyse de la communication, reprise en l'occurrence dans l'ouvrage de Watzlawick (*et alii*) dont j'avais recommandé la lecture. L'un d'eux, déclare à l'occasion, sur un ton irrévérencieux qui semble contredire son propos, qu'il ne faut pas hésiter à paraître sérieuse, voire « *lèche-cul, car la note à la tête du client se fait encore beaucoup. En fait, je peux émettre une idée, et si elle ne vous plaît pas, il vous suffit d'émettre votre veto pour la réfuter. Vivement que je sois prof pour ne plus jamais avoir tort !* » Après avoir noué des relations extrascolaires avec un de ses anciens enseignants, pas beaucoup plus âgé que lui, A... pour sa part, confirme indirectement ce genre de propos relatifs à une certaine attitude conditionnée par l'institution avec un portrait dans lequel se reconnaîtra qui veut... : « *À travers tout ceci, je démystifie les profs, car on a tendance à croire qu'ils ne sont pas comme nous, qu'ils sont rangés, cons, stupides et tout quoi... Alors qu'en fait pas du tout ! S'ils se donnent cette image, en dehors de leur lieu de travail, ils sont comme nous, fêtards, etc.* » Confirmation indirecte de S..., qui fait référence à un enseignant se déclarant un jour désolé de n'avoir pas terminé un exercice à la fin d'un TD ; ou priant une autre fois deux étudiants de l'excuser pour leur avoir demandé de se taire afin qu'il puisse mieux se concentrer : paroles inhabituelles dans la bouche d'un « *prof* », au point « *d'avoir surpris* » tous

les étudiants présents. S... ajoute : « *Un enseignant devrait chercher à plaire aussi bien par sa façon de se conduire que par celle de mener son cours* ». C'est à une conclusion analogue qu'aboutit A.S..., qui, une fois devenu professeur (du secondaire), espère trouver « *une image plus originale et plus agréable que toutes celles que j'ai vues défiler* ».

CONCLUSION

La « pédagogie universitaire » pourrait-elle constituer la panacée des problèmes de formation qui se passent principalement dans les premiers cycles ? En ce qui concerne les premiers cycles scientifiques, je crois pouvoir répondre que non. En effet, ce que mon analyse manifeste, c'est que les « innovations » pédagogiques ne retiennent que médiocrement l'attention des étudiants, davantage préoccupés par les attitudes adoptées par leurs enseignants et qui ne répondent pas à leurs attentes : ils regrettent ce qu'ils dénoncent comme une sorte de barrière toujours dressée entre chaque partie, et souhaiteraient, pour la majorité d'entre eux, que la relation évolue sur un mode plus « *symétrique que complémentaire* ». Les portraits des jeunes enseignants brossés à cette occasion (et souvent aussi moins jeunes) sont d'ailleurs à ce titre particulièrement significatifs. C'est comme si ces derniers cherchaient plus ou moins confusément à se conformer à des modèles de comportement si ce n'est autoritaire, en tout cas « *faisant autorité* », modèles anciens, aux origines archaïques et mal adaptés à la mentalité estudiantine actuelle.

L'état qui s'instaure, qu'on pourrait appeler état de « **basse tension pédagogique** », est assez fort pour parasiter le bon déroulement du processus de formation, mais insuffisant pour provoquer par lui-même quelques changements conséquents. Une telle situation amène alors à se poser une question décisive, sur laquelle nous concluons : allons-nous continuer d'incriminer les étudiants concernés de ne pas « *s'adapter aux conditions d'acquisition du savoir, de manquer de maturité, d'être mal orientés* »... ? Ou sommes-nous enfin prêts à définir des enjeux spécifiques pour les formations de premier cycle ?

BIBLIOGRAPHIE

- ARDOINO Jacques (1983). – « L'huile et le feu ou le miroir aux alouettes rénové de la pédagogie universitaire », in *Perspectives universitaires*, vol. 1, n° 2, pp. 263-269.
- BIREAUD Annie (1990). – « Pédagogie et méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 91, INRP, pp. 13-23.
- CHEVROLET Daniel (1987). – « L'Université, lieu d'insertion sociale », in *Pour*, n° 113, pp. 75-81.
- COULON Alain (1990). – *Le métier d'étudiant. Approches ethnométhodologique et institutionnelle de l'entrée dans la vie universitaire*, thèse de doctorat d'État, Université Paris VIII.
- DEVEREUX Georges (1966). – *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Paris, Flammarion.
- KAËS René (1973). – « Fantasmagorie de la formation et désir de former », in Kaës, Anzieu et alii, *Fantasme et formation*, Paris, Dunod, pp. 1-75.
- TROGNON Alain (1987). – « Y a-t-il place pour la pédagogie à l'Université ? », in *Pour*, n° 113, pp. 83-88.
- WATZLAWICK Paul, HELMICK BEAVIN Janet, JACKSON Don D. (1972). – *Une logique de la communication*, Paris, Seuil.