

Christian Verrier (2000)

Pour une pédagogie universitaire d'accueil

Ce texte voudrait avancer quelques idées relatives à l'enseignement universitaire d'accueil en première année de sciences de l'éducation, principalement sous l'angle des contenus délivrés et de la pédagogie employée. On ne peut pas se montrer un enseignant du supérieur tout à fait traditionnel lorsque l'on envisage à la fois d'enseigner et d'accueillir, il y faut sans doute une adaptation du geste et du comportement habituels, qui doivent se mettre en harmonie avec une nouvelle approche du public, mais aussi avec une nouvelle façon de transmettre les savoirs et savoir-faire que l'on prétend donner à apprendre tout en accueillant. Il doit certainement exister un style pédagogique particulier - même si chaque enseignant apporte inévitablement sa propre touche, éminemment personnelle - à l'enseignement d'accueil, qui permettrait de le caractériser vis-à-vis d'enseignements largement affirmés dans la tradition universitaire. Le texte qui suit voudrait décrire quelques-uns des grands traits de ces contenus et de ce style pédagogique.

Ce n'est cependant pas la description d'une méthode d'enseignement d'accueil en bonne et due forme que nous suggérons. Cette expérience pédagogique ne nous autorise pas à théoriser ce qui serait une sorte de modèle, mieux, une méthode. Nous nous bornerons à fournir quelques pistes de réflexions en forme d'esquisse de théorisation sur ce qui fut réalisé sur le plan de l'enseignement et de la pédagogie, rien de plus. Peut-être cela pourra-t-il cependant servir de tremplin pour la poursuite de cette réflexion, à l'avenir et dans le dialogue éventuel avec des expériences similaires.

Puisque d'enseignement et de pédagogie, entre autres, nous allons parler, précisons en préambule que nous ne méconnaissons pas l'inappropriation dans la situation de ce second terme, étant donné que nous avons eu affaire, dans une majorité de cas - nous le redirons à maintes reprises tant cela est important - à des adultes. Acceptons cependant de l'employer encore ici, par convenance, sans cacher que nous avons quelquefois du mal à choisir un autre terme qui donne entière satisfaction : devrions-nous lui préférer adultagogie, andragogie ou anthropogogie, comme le propose souvent Guy Avanzini ? Pédagogie sera finalement commode, bien qu'étymologiquement inadéquat, dans la mesure où nous serons conduits à faire quelquefois référence à des méthodes pédagogiques bien connues, qui, moyennant adaptations au contexte, nous furent du plus grand secours dans cet enseignement s'adressant à des adultes.

C'est au style de l'enseignement d'accueil que nous voulons nous attacher, c'est-à-dire à cette « façon d'être » et d'enseigner en accueil, à cette manière particulière d'organiser l'enseignement et les dispositifs pédagogiques le soutenant. D'une certaine façon, aucune méthode pédagogique, aucun dispositif apprenant, aucune didactique n'est absolument neuf, pas plus d'ailleurs qu'aucun comportement professoral n'est totalement vierge d'influences, toujours des exemples antérieurs peuvent être appelés pour montrer la genèse du geste enseignant. L'innovation, s'il s'agit bien dans ces conditions d'une innovation, n'est donc pas sans devoir souvent beaucoup plus qu'elle ne le croit au passé pédagogique, celui que l'histoire de l'éducation nous a légué, mais également celui, plus personnel et intime, de chacun des enseignants qui participèrent à

cet enseignement. Ces lignes se veulent donc également recherche et décodage de ces antériorités permettant de relativiser notre « nouveauté », de la placer en perspective. Plutôt qu'une innovation franche et massive, il s'agit d'une succession de petites avancées pouvant éventuellement et ultérieurement dessiner d'autres élans plus audacieux. C'est donc une contribution ne surestimant pas outre mesure la modestie qui fut celle de cet enseignement, qui ne le donne pas non plus en modèle, mais qui tente de poser quelques jalons.

1) *Une expérience en forme de recherche dans et par l'action*

Cet enseignement en fut bien un, mais il fut aussi une recherche dans et par l'action. En ce sens cet écrit pourrait être le troisième volet de toute entreprise pédagogique se cherchant de nouveaux horizons. Il est réflexion sur ce qui fut initialement réfléchi, envisagé, discuté, mis au point, puis pratiqué in vivo dans la salle de cours. C'est un peu le moment où le rêveur éveillé du début, auquel a succédé le praticien, laisse la place au chercheur qui au vu des données ainsi successivement recueillies, tente d'en déduire certaines hypothèses avant de peut-être en tirer des conclusions, tout au moins quelques convictions.

Ces lignes peuvent être lues comme le résultat d'une sorte de recherche-action qui en serait au moment où elle tenterait de valider des comportements et des techniques s'inscrivant volontairement dans un cadre se revendiquant de l'innovation. Tout innovateur en pédagogie « *est soucieux d'apporter la preuve de l'efficacité de son invention* » (Legrand, 1997, p 40), et de délivrer ce qu'il estime être des connaissances, des hypothèses nouvelles, qu'elles soient en rapport avec du savoir, du savoir-faire ou même du savoir-être, dans le but de « *porter remède ou d'améliorer les performances, ou de changer la pratique* » (Legrand, 1997, p 41).

Le mot recherche appelle celui d'objectivité, et c'est bien vers quoi nous tendrons à l'instant où sera décrit, expliqué, commenté et analysé ce que fut cet enseignement d'accueil. Cependant, il est bon de préciser sans attendre que des choix, des valeurs, une pratique qui se voulut aussi éthique, furent sous-jacents à cette action pédagogique qui ne s'est pas déployée dans ce vide idéologique où il serait de bon ton d'évoluer aujourd'hui, tant sur le plan social et politique que sur le plan éducatif. En plus de la participation à la réflexion pédagogique et éducative à laquelle nous prenons part de cette façon, et qui envisage d'améliorer un tant soit peu le bénéfice commun attendu d'un plus large partage des savoirs, il est ambitionné de contribuer à accentuer le cheminement vers toujours plus d'ouverture de l'université à des publics qui n'y sont pas accoutumés, et à leur réussite, ce qui sous-entend la prise en considération d'un point de vue critique de ce que sont aujourd'hui ce politique et ce social. Le lecteur comprendra aisément notre position quant à ces domaines, et notre inquiétude relative à la pédagogie qui en est souvent l'expression traduite en termes éducatifs. Louis. Legrand note à propos que les recherches en pédagogie « *découlent toujours d'une interrogation ou d'une inquiétude sur la nature de la pédagogie confrontée aux objectifs annoncés ou acceptés (ō) Les Ferrière, Freinet, Pestalozzi étaient des praticiens insatisfaits (ō) L'innovation pédagogique naît dans l'insatisfaction et la contestation* » (Legrand, 1997, p 43). Ce qui est bien notre cas. Après avoir expliqué que l'innovation pédagogique et sa part de créativité n'ont que peu de chances de se voir généralisées si elles ne sont portées par une sorte de vaste courant de pensée et d'opinion les relayant

bien au-delà d'un petit cercle d'initiés convaincus mais isolés, ce qui ne semblerait pas être le cas dans l'immédiat, le même auteur poursuit en écrivant qu'« *en matière pédagogique, la tendance spontanée est plus souvent à la conservation qu'à l'innovation. C'est pourquoi on voit fleurir des recherches en vue d'une rationalisation de l'évaluation pour améliorer la sélection, plutôt que des innovations destinées à promouvoir le plus grand nombre* » (Legrand, 1997, p 46). C'est donc certainement à contre courant que s'inscrivent les pratiques et recherches dans l'action décrites ici.

II) *Le décor général*

Le principe d'égalité fut déterminant, face à la massification de l'université voyant se reproduire de l'inégalité en son sein même, sans parler de la sélection qui s'opère entre celle-ci et les grandes écoles, toutes choses qu'il est bon de rappeler avant que d'entrer dans la description de notre enseignement. L'université accueille actuellement presque 1.500.000 étudiants, alors que les grandes écoles pratiquant une surselection n'en accueillent qu'environ 320.000. D'un côté, celui des classes préparatoires sélectives, 75.500 francs par étudiant et par an, de l'autre 35.500 francs seulement (Attali, 1998, p 31). D'un côté, un monde hyper balisé, avec des débouchés presque assurés, de l'autre un relief escarpé sans guère de repères, n'offrant à l'arrivée que des diplômés de plus en plus dévalorisés sur le terrain de l'emploi. Différences importantes, donc, avec à la clé, du côté universitaire, de 30 à 40% d'échecs au cours des deux années du premier cycle. Cela en grande partie à cause du fait que "*dans l'univers anonyme de l'université, il faut savoir travailler seul*" (Troger, 1998, p 444). Comme le rappelle Troger, trois facteurs selon François Dubet sont fondamentaux pour la motivation et la réussite étudiante : l'existence d'un projet professionnel cohérent, le degré d'intégration dans la vie universitaire et l'intérêt intellectuel pour les études. Bien que ces trois facteurs soient indéniablement liés entre eux, ce sont principalement les deux derniers qui retiendront notre attention. L'intérêt intellectuel pour les études universitaires ne va pas de soi, l'influence de la famille et de l'entourage de l'étudiant est naturellement déterminante (même si cela n'est pas une règle absolue) ainsi que le contexte social, culturel et économique où il évolue. Force est de constater que l'intégration dans la vie universitaire n'est pas chose aisée pour des étudiants que rien n'a familiarisés auparavant avec les mœurs universitaires, dans la mesure où, au-delà de quelques efforts méritoires de l'institution en leur faveur, rien de véritablement probant ne semble être réalisé à ce jour qui soit à la hauteur du défi de la massification des effectifs. Bien qu'elle n'ôte pas toute chance aux étudiants d'origine modeste, l'université poursuivrait un lent travail de sélection sociale : les enfants d'ouvriers et d'employés ne représentent qu'environ 13% des effectifs des premiers cycles, et ils ne sont plus que 7% en troisième cycle. Cela pouvant s'expliquer par des "choix rationnels" tels que les décrits Raymond Boudon, conduisant à un abandon précoce de l'université au profit d'une formation plus directement et rapidement professionnalisante, mais aussi et bien davantage sans doute par le fait, par exemple, que ces d'étudiants d'origine modeste sont « *souvent contraints de multiplier les "petits boulots" pour s'assurer un minimum d'indépendance le temps d'un parcours qui s'apparente à un marathon (dû à l'allongement nécessaire de leurs études)*" (Troger, 1998, pp. 444-445), au point que "*certaines filières (lettres, sciences humaines) sont ainsi composées en grande partie d'une population mi-étudiante mi-salariée qui a du mal à concilier études et emploi* »

(Fave-Bonnet, 1998, p 467).

Outre diverses mesures prises pour tenter d'endiguer les échecs importants des premières années (rénovation des DEUG en 1985, les arrêtés de 1992 instaurant des modules de compensation des notes) ont été mis en place ici et là des groupes de soutien ou encore des séquences d'initiation aux méthodes de travail universitaire, ce que rappelle M-F. Fave-Bonnet ajoutant que les étudiants « arrivent à l'université parce qu'ils n'ont pas pu entrer dans une filière sélective (classes préparatoires aux grandes écoles, IUT, STS) ou qu'ils ont dû renoncer aux écoles privées de commerce, de gestion, etc., parce qu'elles sont trop chères. C'est donc souvent en dernier choix que les étudiants arrivent à l'université », et elle précise que les « conditions pédagogiques des premiers cycles à l'université (amphis surchargés, anonymat) ne peuvent convenir à des étudiants démotivés ou indécis ». D'où le résultat que « dans les filières aux débouchés incertains, comme les lettres et les sciences humaines (qui forment près de la moitié des effectifs des universités), règnent une démotivation et un désenchantement des étudiants qui ne sont plus assurés d'échapper au chômage, même avec un diplôme universitaire » et que « certains universitaires ont l'impression de travailler dans une institution de second choix ». (Fave-Bonnet, 1998, pp. 465-470). Sans doute, en dépit des quelques obstacles d'importance venant d'être évoqués, une part d'utopie est-elle fortement attachée à la démarche de l'enseignement d'accueil : celle d'une égalité pour tous devant le savoir, quelle que soit l'origine sociale des étudiants, quel que soit le désenchantement contre lequel il est besoin de lutter, quel que soit le sentiment professoral selon lequel il semble que l'on n'est pas là où on devrait être.

III) Enseignement et accueil

Dans une relation, quelle qu'elle soit, il est coutume de dire que le premier contact est tout à fait déterminant pour la suite de la relation. Pourquoi n'en irait-il pas de même pour les situations de formation ? Souvent la fonction d'accueil est peu présente comme telle sous une forme instituée à l'intérieur des formations universitaires. Seule la brochure de présentation des enseignements remplit cet office. Les secrétaires des départements tentent, dans la mesure de leur temps disponible et du nombre d'étudiants, de répondre aux attentes individuelles souvent anxieuses. Il est difficile de comprendre le cursus, et c'est là une compétence à acquérir (Coulon, 1997). Dans certains cas il arrive que le ou la responsable des études présente la formation et fasse un discours de bienvenue en accordant du temps aux diverses questions des étudiants. Par ailleurs, notamment en premier cycle où cela correspond aux incitations ministérielles, sont mis en place des moments de tutorat où peut se constituer une relation plus individuelle. Parfois les enseignants assurent des permanences dont un des objectifs affichés est celui de l'accueil. Dans l'exemple présenté, cette démarche est poussée plus avant dans le sens d'un effort systématisé d'organiser un enseignement de 37h30, nécessaire, obligatoire et validé, qui fasse fonction d'accueil et soit dénommé comme tel (EC d'accueil), avec des groupes en nombre si possible limité à vingt personnes.

Toutefois, ce travail n'est pas tout à fait sans précédent. Fort heureusement, même si cela est loin d'être un principe généralisé, vouloir accueillir en enseignant dans un esprit de propédeutique universitaire n'est pas une idée absolument nouvelle, des

accompagnements ont déjà été imaginés (toutefois, semblerait-il, plus fréquemment et plus systématiquement à l'étranger qu'en France), qui visent « à *installer préventivement chez l'étudiant une série d'habiletés estimées nécessaires à la réussite à l'université. Ces dispositifs d'aide préventive existent en grand nombre, déjà de conception ancienne pour certains, les autres plus récemment créés pour répondre aux nombreux échecs enregistrés en premier cycle* ». Souvent dépendants du contexte précis les ayant fait naître, présentant des profils extrêmement variés, « *ces cours d'été sont essentiellement centrés sur la dimension académique (prérequis, styles d'apprentissage, recherche en bibliothèque, gestion du temps, prise de notes, comportement d'études). Selon les facultés, ils présentent un caractère cognitif (contenu) et/ou méthodologique. Dans certaines facultés, le programme est articulé en fonction des disciplines de base prérequis telles les mathématiques, physique, chimie et biologie. C'est la dimension "contenu" qui prévaut* » (Frenay et al, 1998, p. 141). C'est en fonction d'un prérequis similaire, relatif aux sciences de l'éducation, qu'a été établi le contenu de l'enseignement d'accueil.

Ce terme, « enseignement », auquel nous avons souvent recours, « *qualifie d'une façon toute particulière le moment "expressif" de l'activité magistrale, c'est-à-dire son énonciation extérieure le plus souvent orale, c'est donc aussi la manifestation et l'indication du "signe" et de sa relation avec le sens ou encore "l'impression" du signe lui-même dans l'esprit de l'élève (insignare)* » (Laeng, 1974, p 135). L'enseignant d'accueil doit bien effectivement poser le signe de ce qu'il compte transmettre, par la parole souvent, mais aussi par l'interaction, la rencontre entre les étudiants et lui-même, représentant de l'institution, et ce signe qu'il émet doit "faire signe" aux nouveaux arrivants, de plus il signe un engagement censé être pris respectivement de part et d'autre. C'est aussi une sorte de signalétique qui permettra de fournir de premiers repères, de premières armes pour s'infiltrer plus aisément dans l'univers des sciences humaines. Ce n'est pas un enseignement exactement comme les autres, il se doit en plus - au risque d'ignorer sa raison d'être - d'engendrer des possibles, de déclencher l'envie de progresser malgré les difficultés de tous ordres, épistémologiques, disciplinaires, langagières. Arrivant à la fin de l'été, précédant les autres enseignements plus traditionnels, son rôle initiatique est l'une de ses caractéristiques premières, et il se peut qu'il ait les moyens d'être déterminant pour la suite des parcours étudiants, le signe qu'il pose de ce qu'est ou n'est pas l'université s'avérant important, fondamental peut-être lors d'une première approche.

Mais enseigner, c'est aussi « *apprendre quelque chose à quelqu'un, lui transmettre une connaissance soit théorique (algèbre, histoire), soit pratique (pâtisserie, danse, politesse). Dans ce dernier cas, c'est surtout par l'exemple que l'on enseigne* » (Foulquié, 1971, p. 183). De fait, c'est bien ce que nous avons réalisé : sur le plan théorique, des connaissances élémentaires mais indispensables relatives aux sciences humaines ont été transmises, et sur le plan pratique apprendre à réfléchir sur et avec elles, en montrer le maniement et l'intérêt en diverses occasions a été une préoccupation constante. Encore plus « pratiquement », il fallait apprendre à utiliser des ouvrages de plusieurs types (dictionnaires, manuels, anthologies, ouvrages de références, etc.), à travailler avec eux, et aussi à synthétiser des travaux en sous-groupes, à analyser rapidement et sommairement une situation sous divers angles disciplinaires (répondre à la question : « Qui sommes-nous, sociologiquement, dans ce sous-groupe ? »), à savoir débattre en partant d'avis contradictoires.

Malgré le plaisir d'enseigner, nous nous sommes cependant souvenus de la formule de Bernard Shaw : « *Si vous enseignez quelque chose à quelqu'un, il ne le saura jamais* », et c'est bien pourquoi il fut tenté de faire comprendre à l'étudiant accueilli qu'il aurait souvent à s'approprier par lui-même, à sa propre initiative, les connaissances qu'il vient chercher à l'université, chaque cours, quelle qu'en soit la qualité, ne pouvant guère être, finalement, qu'une proposition, une invitation, une motivation supplémentaire à lire, à chercher, à critiquer, à se forger son propre point de vue par soi-même. Toute magistralité, en dépit du "charisme" du maître, contient ses limites par rapport à l'immensité des connaissances et aux désirs et volontés étudiantes, qui auront à se créer leur propre logique, à creuser leur propre chemin. Accueillir en enseignant, c'est aussi prévenir des réalités à venir, c'est ne pas faire de l'accueil ni de l'enseignement délivré une fin en soi. Dire un enseignement universitaire d'accueil, c'est poser ses vertus et ses limites, c'est dire la règle du jeu de demain, c'est dire jusqu'où l'enseignant pourra aller aux côtés des étudiants, c'est borner un terrain avant que de construire.

Enseigner, c'est bien sûr l'acte d'apprendre, de transmettre un contenu, et tout enseignement implique une conception pédagogique de cette transmission devant s'adapter au public auquel elle s'adresse. Notre public, nous le redisons, fut très hétérogène, mêlant tous les âges, diverses conditions, des mûrissements multiples, des approches plus ou moins affirmées de la chose universitaire, des représentations singulières de la science et des sciences de l'homme et de la société. Difficile en vérité de tracer un portrait type de l'étudiant d'accueil, mais une chose est certaine, nous avons affaire à des adultes. Que sont les étudiants traditionnels, à l'identité jugée quelquefois incertaine de ce point de vue ? Des "plus tout à fait adolescents", des "presque adultes", sont-ils dans un entre-deux difficilement cernable ? Serait-ce pour cela que la façon d'enseigner pratiquée habituellement avec eux se cherche souvent une voie entre une pédagogie scolaire et une autre encore à inventer ? Pour notre part, nous nous sommes considérés face à des adultes vis à vis desquels il était difficile d'envisager la transmission d'un contenu et la pédagogie en résultant sans avoir à l'esprit l'éducation, la formation et l'enseignement de l'adulte, doté d'une psychologie particulière, différente de celle de l'enfant et de l'adolescent, ce qui impliquait de devoir penser simultanément la perspective de l'éducation permanente, le processus de formation continuée dans lequel cet adulte est engagé en choisissant l'université pour la première fois ou y revenant. Et de fait, l'enseignement d'accueil relève à la fois de l'enseignement universitaire en son contenu et de l'éducation des adultes quant à la pédagogie choisie.

Comment considérer autrement que comme un adulte l'étudiant que l'enseignement d'accueil doit conduire sur la voie de l'autonomisation sans laquelle il n'est pas de véritable réussite dans le supérieur ? N'est-il pas appelé à devoir exercer et assumer ses décisions d'apprendre, de se former universitairement en fonction des buts qu'il s'est fixé ? C'est bien ici que l'enseignement d'accueil peut remplir pleinement son rôle face à cet acteur libre en définitive de ses actes : il l'aide à apprendre, à prendre ou garder confiance en lui, à traiter et relativiser l'information délivrée par l'enseignant, le prépare à être capable d'effectuer les tâches qui lui seront assignées.

L'enseignement d'accueil vise à une meilleure intégration des étudiants à l'université, et il n'est pas neutre quant aux buts et visées de cette même université, parmi lesquels on sait que l'on trouve depuis longtemps deux tendances marquées, l'une renvoyant à une finalité d'ordre professionnalisant servant directement la « machine société », l'autre à

une formation toujours plus large de l'esprit et de l'intellectualisme, au service de l'individu. Se référant à des auteurs du XIXe siècle et des années trente, Marianne Frenay écrit que « *la structure ou forme d'université qui peut le mieux servir à la fois l'individu et la société est celle qui encourage le dialogue et le débat ; qui encourage la rencontre entre disciplines plutôt que leur séparation et où l'apprentissage est le fait conscient de l'enseignant et de l'étudiant* » (Frenay et al, 1998, p 55). Ce but fut bien implicitement le nôtre, et la pédagogie décrite montre que le dialogue, le débat, le brassage des disciplines en furent des axes majeurs. Quant à l'apprentissage vu comme fait conscient de l'étudiant et de l'enseignant, on ne saurait mieux dire, en ce qui nous concerne en particulier, en tant que membre de l'équipe d'accueil.

La place manque pour évoquer le cheminement nous ayant conduit à délivrer cet enseignement, mais précisons qu'il fut le premier qu'il nous fut donné de délivrer en tant que chargé de cours. Ce fut une sorte de galop d'essai, impressionnant par de nombreux aspects, après une expérience d'étudiant adulte commencée quatre ans auparavant. Si nous avons accueilli des étudiants en assurant cet enseignement, d'une certaine façon eux-mêmes nous ont accueilli en tant qu'enseignant. Notre expérience d'étudiant débutant était récente, pas encore totalement achevée, si bien que nous étions encore proche dans le temps de ce sentiment qui étreint souvent tout nouvel étudiant d'être perdu dans un maquis de mots nouveaux, égaré dans un labyrinthe de concepts, hésitant au croisement de multiples disciplines, sans carte générale des savoirs s'offrant à lui. Bien que cela ne soit pas une garantie suffisante pour prétendre réussir un tel enseignement, nul doute que cette proximité contribua à ce que nous puissions évaluer plus aisément leurs besoins, leurs difficultés, à pressentir le moment où il fallait insister sur tel ou tel point difficile.

Nous devenions ainsi l'un de ces 48.000 enseignants du supérieur universitaire (Areser, 1998, p. 59)¹ qui enseignent sans avoir véritablement appris la pédagogie universitaire, fort peu développée en France². N'ayant suivi aucune préparation spécifique à l'accueil d'étudiants, aucune formation en CIES³, nous ne possédions en fait qu'un diplôme universitaire de formateur d'adultes (DUFA) obtenu quelques années auparavant, mais cette spécialisation s'avéra en la matière fort précieuse. Ne pas être soi-même préparé officiellement à cette tâche - si ce n'est par l'observation des pratiques de nos propres

¹ Plus précisément, on trouve dans le supérieur 76.160 personnels : 13.366 professeurs, 29.957 maîtres de conférences et assistants. 3.543 ont un statut de professeur associé, 5.595 sont attachés temporaires d'enseignements et de recherche (ATER), 9327 sont lecteurs, moniteurs, assistants hospitalo-universitaires, etc. (Le Monde du 14/12/1999)

² En France, « *Les recherches sur la pédagogie dans l'enseignement supérieur sont très peu développées. En dehors d'un ouvrage (Bireaud), on ne peut recenser, en France, que des recherches strictement didactiques, essentiellement en sciences, et des enquêtes ponctuelles évaluant des dispositifs ou des pratiques spécifiques (le tutorat, l'évaluation, etc.). Les sociologues qui ont travaillé sur l'enseignement supérieur abordent parfois des questions pédagogiques. Mais ce n'est jamais l'objet central de leurs recherches. Comme s'il était difficile d'aborder de front et, globalement, ce qui se passe dans les amphis et les salles de travaux dirigés (õ). Or cette situation est relativement spécifique en France. La pédagogie universitaire est, en effet, institutionnellement reconnue comme objet de recherche et de formation au Québec, et, dans une moindre mesure, en Belgique, en Allemagne, aux Etats-Unis (õ) En dehors des laboratoires de didactique des disciplines, la recherche pédagogique sur le supérieur n'a pas de lieu pour se développer. Les sciences de l'éducation, comme l'INRP, sont longtemps restés centrés sur l'école* » (Fave-Bonnet, 1998, p. 109).

³ Centres d'initiation à l'enseignement supérieur, où est délivrée une formation pédagogique à de futurs enseignants.

enseignants - est une lacune indiscutable de la formation pédagogique des enseignants du supérieur, cela dès le statut de chargé de cours. Il y a donc obligation de s'inventer des méthodes, un savoir-faire, un savoir-être. De plus nous dûmes, pour bien connaître ce que nous avons pour tâche de transmettre, nous plonger préalablement dans des révisions importantes, voire dans des apprentissages de disciplines que notre cursus ne nous avait pas permis de connaître suffisamment, et c'est bien l'un des inconvénients qui attend le chargé de cours (ou même l'enseignant statutaire) lorsqu'il doit enseigner ce que sa thèse et autres recherches ne l'ont pas conduit à étudier en profondeur. L'enseignant-chercheur doit alors se faire plutôt enseignant, laissant quelque peu de côté sa fonction habituelle de chercheur transmettant ce sur quoi il cherche. Fort heureusement, « *qui enseigne aux autres s'instruit lui-même - non seulement parce qu'en répétant ce qu'il sait, il le renforce, mais encore parce qu'il a ainsi l'occasion de l'approfondir* » (Comenius), et cela est tellement vrai que si cet enseignement fut pour nous une auto-instruction préalable (ou au moins un approfondissement de ce qui était déjà su) nécessitant un travail important de documentation, ce fut aussi la chance de pouvoir transmettre presque immédiatement ce savoir, comme une occasion inespérée de pouvoir l'éprouver dans la transmission, et du même coup de l'approfondir, d'y réfléchir tout en l'exposant, à l'épreuve d'une écoute vigilante et ne manquant pas d'être critique, ce qui revient à dire comme Bachelard que « *découvrir est la seule manière active de connaître. Corrélativement, faire découvrir est la seule méthode d'enseigner* » (Foulquié, 1971, p. 184).

Ce qui pourrait apparaître comme de la désinvolture, de la légèreté (c'est-à-dire entrer dans des champs disciplinaires il y a peu encore mal connus et prétendre les transmettre) est peut-être (pour peu qu'on y mette tout l'esprit de sérieux nécessaire) une façon de conserver encore intacte la passion de la découverte qui est sans doute communicative et suscite l'intérêt de l'étudiant. Peut-être est-ce un geste de nature pédagogique s'ignorant lui-même, trouvant dans cette « fraîcheur » de propos qui n'ont pas été déjà mille fois répétés, les ressorts d'une transmission réellement "vivante". Par cet enthousiasme, la culture transmise n'a pas encore cette décourageante « beauté du mort » que de Certeau décelait dans le regard des admirateurs d'une culture populaire séculaire et disparue, dépecée de ses caractéristiques les plus vivaces. Cela nous permettait de nous sentir plus proche des étudiants accueillis - même si notre statut de doctorant et de chargé de cours (statut incertain, comme les débuts universitaires des nouveaux venus) nous donnait naturellement une "avance" de savoir - de garder idéalement, comme eux, les yeux grands ouverts sur les étonnements, prêts à la surprise, curieux de tout sans crainte excessive. Il se peut même, bien que nous ayons été davantage enseignant en la circonstance, que nous fûmes un peu et malgré tout dans la situation du chercheur transmettant la matière de ses recherches (nos travaux de documentation et de préparation), ce qui nous plaçait, comme le pense P-M Mesnier (1996), « *dans la position des étudiants* », du fait d'être « *en quelque sorte engagé dans la même activité* » cela pouvant amener à mieux saisir « *la façon dont les étudiants apprennent et donc à susciter, chez eux, un apprentissage en profondeur* » (Frenay et al, 1998, p 61).

IV) Particularités de l'accueil à Paris 8

Le phénomène de l'échec durant les premières années étudiantes demeure largement

préoccupant, et Paris 8 n'est pas seule en cause dans cette tendance profonde, cette question a déjà été rapidement évoquée. Cet enseignement s'étant déroulé dans le département des sciences de l'éducation, il faut rappeler la particularité que l'on débute l'étude de cette discipline à partir de la licence sans y avoir préalablement effectué deux années de DEUG¹. La provenance des étudiants est par conséquent très variée, ils sont souvent issus de premiers cycles de communication, de psychologie, de sociologie, etc., voire de matières étrangères aux sciences humaines, toutes choses pouvant accentuer les risques d'échec, sans qu'il soit possible d'incriminer systématiquement ce qui serait un manque de qualité étudiante. Ajoutons à cela que nos étudiants étaient admis sur équivalence ou reconnaissance des acquis, ce qui pouvait encore parfois approfondir leur manque de connaissances scientifiques. La partie purement "enseignement" (le contenu) présentée se centrera donc sur ce qui a constitué une sorte d'initiation et d'introduction aux sciences humaines imaginée à leur intention.

Les sciences de l'éducation, outre cette spécificité d'ordre organisationnel, présentent une seconde particularité ne se retrouvant pas toujours ailleurs dans d'autres disciplines : les publics y sont généralement plus âgés que la moyenne², ils sont fréquemment engagés (depuis de nombreuses années parfois) dans la vie professionnelle, et si celle-ci est souvent en rapport avec l'éducation, l'école, l'animation, la formation, il n'en demeure pas moins qu'ils sont fréquemment très éloignés ou encore plus simplement étrangers à la vie universitaire, que cela soit dû à un arrêt déjà ancien d'études supérieures ou plus radicalement à une absence totale de ce genre d'études, principalement pour ceux entrant à l'université sur reconnaissance des acquis³.

Parmi ces nouveaux arrivants encore largement issus directement du secondaire long, on trouve de plus en plus fréquemment des étudiants adultes ayant vécu par le passé de nombreuses phases d'autodidactisme (Verrier, 1999, pp. 129-169) ou d'autoformation qui ne les ont pas familiarisés avec l'enseignement supérieur, et certains, non-bacheliers ayant arrêté leur scolarité durant le secondaire sont absolument vierges de toute influence universitaire. Il s'agit pour eux d'un monde totalement neuf, difficilement pénétrable par de nombreux aspects. La planète du cours magistral leur est la plupart du temps inconnue, et parfois leurs souvenirs scolaires, lorsqu'ils sont douloureux, marqués d'échecs, de désillusion, de rébellion parfois, rend problématique leur affiliation nouvelle. On les trouve souvent marqués d'une grande ambivalence vis à vis de l'université et de ses enseignants, qui semble contenir les égratignures de jadis. Des propos d'autodidactes récemment entrés à l'université sont encore fortement marqués de ce ressenti, on nous dira ainsi : « *Ces personnes-là (les enseignants du supérieur), je*

¹ Rappelons l'ancienne tradition d'ouverture de cette université aux non-bacheliers, mais soulignons aussi qu'en 1996/97 les étudiants non-bacheliers entrants n'étaient que 10% (contre 28% en 1985), ce qui permet à A. Coulon d'écrire qu'avec un tel chiffre « *certain mythes de Paris 8 ne correspondent plus tout à fait à la réalité* » (Coulon, 1997, p. 30).

² B. Charlot note que « *Statistiquement, les étudiants en sciences de l'éducation sont plus âgés que ceux que l'on trouve dans les autres disciplines. Dans la plupart des départements, on compte 70% à 75% d'étudiants de plus de 25 ans ; une part non négligeable d'entre eux (15 à 20% des effectifs) a plus de 40 ans. A Paris 8, pour l'année 1992-93 en licence de sciences de l'éducation, l'âge moyen était de 31,1 ans ; l'étudiant le plus jeune avait 21 ans, le plus âgé 70 ans* » (Charlot, 1995, p 88).

³ Il est à noter qu'en 1999, l'EC a vu une augmentation considérable du nombre des étudiants possédant des BTS ou DUT, et exerçant depuis peu la fonction d'aide-éducateur.

les auréolais énormément, et paradoxalement, je les descendais énormément c'est à dire que pour moi les personnes érudites n'ont pas de crédit à mes yeux. Elles n'ont pas de crédit si elles n'ont pas une connaissance derrière. Pour moi, la connaissance, elle n'émane pas, elle ne sort pas de ça n'émane pas des universités », et plus radicalement, cet autre témoignage évoquant les enseignants en général : « La grande majorité est atteinte par une consanguinité intellectuelle, par une vision réduite du monde » (Verrier, *Ibid*)¹.

Malgré de telles attitudes, le retour vers l'hétéroformation peut cependant avoir pour cause un désir de connaissances nouvelles, une nécessité de validation, il peut révéler le besoin d'un regard hétéronome après une longue phase d'apprentissage solitaire et autonome. Il peut être aussi une volonté de concrétiser par un diplôme ce qui fut acquis seul avec difficulté parfois, les préoccupations d'ordre professionnel pouvant naturellement être centrales. Ces périodes d'apprentissage autonome débouchant sur un besoin et une nécessité de validation et de reconnaissance en sont alors au moment ou survient l'incontournable passage par l'institution, dans et par laquelle ils se retrouvent pris. Ce retour vers la salle de cours va rarement de soi, il s'y joue toujours une part importante de l'identité apprenante du sujet, et, au-delà, de son identité tout entière.

Ces étudiants n'arrivent pas sans avoir appris, mais il l'ont fait généralement très différemment du modèle universitaire. Leurs connaissances sont bien sûr livresques, il ont lu, cherché à leur façon, réfléchi à ce qu'ils apprenaient selon leurs tactiques et stratégies personnelles. Mais ils ont surtout vécu loin des tableaux noirs et des discours magistraux, et leur expérience de vie aura souvent enrichi leur savoir initialement livresque. Leur apprentissage a été pris dans le flux de leur histoire de vie, avec ses errements, ses égarements, ses échecs, mais aussi avec ses efforts pour savoir, pour conquérir ces connaissances que l'enseignant, pour diverses raisons, ne leur transmettait pas, ou plus.

Si ces étudiants doivent pour entrer à l'université combattre leur habitude volontaire ou involontaire de solitude apprenante, il est possible que l'université doive s'efforcer de mieux comprendre leur "étrangeté" afin de pouvoir bénéficier de leurs apports et travailler pédagogiquement à leur affiliation.

De nombreux bénéfices communs peuvent en être attendus : l'université apporte au profane son savoir, son savoir-faire, ses méthodes, sa méthodologie, le profane apporte à l'université son expérience de vie apprenante hors les murs, son savoir-être, ses connaissances mi-livresques et mi-expérientielles ; c'est l'occasion pour l'université de s'enrichir de l'inattendu d'un savoir hors-normes, et pour l'autodidactisme l'occasion de bénéficier des retombées de l'académisme, réalisant ainsi ce qu'Edgar Morin nomme un hétéro-auto-didactisme (Morin, 2000, p. 79).

Pour réussir cet enseignement et cet accueil d'étudiants adultes en reprise ou début d'études, il s'est agi de construire une pédagogie « chaude », inverse des pédagogies « froides » encore trop souvent produites par le monde universitaire et déplorées par de nombreux étudiants.

Par cette « chaleur », au-delà d'une meilleure intégration de l'étudiant à l'université, au-delà de la quête de la bonne méthode pédagogique et didactique facilitant l'approche et

¹ Les citations d'étudiants qui suivront celle-ci et qui illustreront l'article dans le corps du texte sont extraites des évaluations de l'EC réalisées par ces mêmes étudiants.

la compréhension des contenus proposés, nous voulions faciliter la venue du goût pour une connaissance qui idéalement se détacherait de son utilitarisme en terme d'emploi, d'avancée sociale ou de salaire espéré, sans qu'en soient pour autant méconnues les indispensables rentabilisation et utilité.

Pour imaginer et monter à leur intention de nouveaux enseignements et dispositifs pédagogiques, où les idées d'accueil, d'initiation à la mise au travail universitaire jouent un rôle de premier plan, il est besoin, en plus, de tenir compte du fait que ces étudiants ne sont plus ceux de jadis, à de nombreux points de vue, dont le moindre n'est pas qu'ils ne sont plus, dans leur grande majorité et au moins pour les premier et second cycles, des enfants de dominants culturels accoutumés à manier les biens symboliques, les héritiers tout désignés d'un système de dominance se perpétuant indéfiniment lui-même, pour qui l'université et le savoir universitaire participent d'une même logique de reproduction impliquant à l'issue d'études supérieures la prise en charge de positions clés dans l'organisation sociale. Pour le plus grand nombre de ceux accédant nouvellement à l'enseignement supérieur, ceux-là même appartenant très largement aux catégories sociales non dominantes, la pratique et la culture universitaire ne vont pas de soi, elles sont souvent au sein de la famille et d'une génération un élément nouveau, dont ne sait trop quoi attendre au-delà de l'obtention de diplômes rendus indispensables par une rareté d'emploi prégnante. Les savoirs et la connaissance universitaire académique ne sont pas ici des biens auxquels on est accoutumé, dont on sait user, avec lesquels on sait ruser, dont on sait ce qu'ils peuvent éventuellement apporter comme supplément de sens. A Paris 8 comme ailleurs, de plus en plus d'étudiants différents de ce qu'ils furent par le passé, entreprennent ou reprennent à l'âge adulte¹ des études sous l'impulsion d'un monde où tout semble conduire aux premières années universitaires, en un mouvement de flux devenu presque naturel, comme est devenue naturelle l'entrée dans l'enseignement secondaire. Fréquemment dans ce contexte, conséquence logique, nombreux sont les étudiants arrivant à l'université sans projet de carrière précis, mais également sans projet de connaissance, sans idée de ce qu'un parcours dans le savoir pourrait leur apporter d'enrichissement personnel.

L'enseignement d'accueil s'assignait donc pour tâche de relever une sorte de défi, qui n'avait pas été véritablement pensé jusqu'alors. Inscrire ces nouveaux étudiants, selon la générosité caractéristique de la tradition vincennoise, curieusement, n'avait pas été accompagné d'une démarche propédeutique volontaire, affirmée et suivie, pour tenter de leur fournir des bases leur permettant de se frayer un chemin dans le dédale des sciences humaines qu'ils allaient devoir parcourir. D'où naturellement l'établissement d'une sorte de loi de « sélection naturelle » faisant que seuls les plus accrocheurs ne « décrochaient » pas dès le premier semestre et résistaient, parvenant à se former universitairement malgré les difficultés nombreuses. Respectant et perpétuant la tradition vincennoise d'ouverture à l'hétérogénéité étudiante à laquelle il tient, mais tentant à son échelle d'en corriger les effets pervers bien connus, c'est dans l'espoir de fournir à ces étudiants au début de leur entreprise un marchepied indispensable que l'enseignement

¹ Laurence Fond-Harmant note qu'en 1991, en France, « *la formation à l'université concerne 200.000 personnes inscrites en formation continue et près de 130.000 en formation post-initiale* ». Selon des calculs légèrement différents, on arriverait aujourd'hui à « *un total allant de 340.000 à 410.000 adultes environ en situation de formation continue et post-initiale universitaire* » (Fond-Harmant, 1996, pp. 15 et 85).

d'accueil fut mis en place.

V) Enseigner quoi ?

Si on sort un instant du cadre spécifique des sciences de l'éducation, quels peuvent être les besoins d'un nouvel arrivant ? Une enquête récente¹ montre qu'une demande non négligeable (56%) des nouveaux venus est relative à l'initiation à des savoirs, des savoir-faire, liés à une discipline ou à un groupe de disciplines, et « *ces souhaits tournent (ō) autour de la formation intellectuelle de l'étudiant, la découverte d'un champ disciplinaire qu'il a eu l'occasion, pour la première fois, de choisir librement* ». On y repère également une volonté de « *se constituer un bagage de connaissances plus poussées dans le domaine de son choix* » ou d'« *apprendre des raisonnements logiques, à raisonner par moi-même, à me forger un avis personnel* » ; mieux encore, on déclare que la démarche consisterait à « *Avoir le goût perpétuel de la recherche* ». Cette sorte de portrait presque idéal de l'étudiant débutant ne doit pas faire oublier l'aspect "utilitaire" de l'université, celui qui peut conduire à la qualification professionnalisante, et il faut sans doute le nuancer en précisant que « *certaines présentent leurs études (en philo et lettres) comme une sorte de moratoire pendant lequel ils décident de consacrer du temps à des matières qui les intéressent indépendamment des perspectives d'emploi qui y sont liées* » (Frenay et al, 1998, pp. 27-29). Si nous ne connaissions pas les résultats de cette enquête lorsque nous avons imaginé le contenu de cet enseignement, c'est de prémisses similaires que nous sommes partis. Nous avons misé sur le fait que l'attrait que pourrait exercer ce contenu serait basé sur l'intérêt "désintéressé" d'étudiants novices pour les sciences humaines. Une bonne dose d'optimisme, qui d'ailleurs ne fut pas exagérément démenti, présida au choix des contenus.

Précisons tout d'abord un point d'importance relatif aux sciences humaines qu'il était envisagé de mieux faire connaître. Quelquefois les étudiants ne sont pas ignorants des faits exposés et théorisés scientifiquement, même s'ils connaissent mal le fonctionnement et l'organisation des sciences. Comme tous ceux qui ont vécu et appris par expérience, ils ont développé une certaine connaissance du social et de l'humain. Bien que cela sonne comme une évidence, chacun savait, avant que cela ne soit chiffré et démontré sociologiquement, que la reproduction et les héritiers existent depuis que l'homme s'est organisé pour vivre en société, que le fils d'avocat sera probablement avocat à son tour, tout comme le fils d'ouvrier a toutes les chances de l'être aussi. Est-il besoin de venir à l'université pour le savoir ? C'est bien la particularité de sciences humaines que de parler de ce que tout le monde sait plus ou moins, d'une façon empirique. A l'aide de procédures et de raisonnements scientifiques il fallait donc montrer comment il est possible de passer de ces savoirs d'ordre quasi insu à une conceptualisation rendant plus claire cette perception empirique, constituant les faits sociaux en objets identifiables, observables, analysables de façon dûment circonstanciée.

D'autre part, au-delà de ces savoirs d'expérience, grâce au développement de médias de tous ordres abordant les sciences humaines, ou des thèmes s'y rapportant de près

¹ Philippe (M-C), Romainville (M), Willocq (B), 1997, *Comment les étudiants anticipent-ils leur apprentissage à l'université?* Revue des sciences de l'éducation, 23 (2), pp. 309-325.

(journaux, revues grand public mais sérieuses - une revue telle que *Sciences humaines* par exemple - ouvrages connus de la disciplines devenus pour certains de véritables succès de librairie, mais aussi quelques émissions radiophoniques ou télévisées) celles-ci ne sont plus tout à fait des inconnues. Souvent, principalement avec un public adulte tel que celui des sciences de l'éducation, les étudiants en ont aujourd'hui, peut-être davantage que par le passé, développé une connaissance préalable plus ou moins étendue, ce qui ne peut évidemment qu'influer sur un enseignement d'accueil qui se doit d'en tenir compte et l'intégrer à sa pédagogie. Cela aide à faire reconsidérer des notions déjà entendues ou lues ailleurs, à les retravailler plus en profondeur, en autant de tentatives pour leur ôter leur caractère superficiel inhérent à une première approche médiatique (non que ces médias soient *a priori* incapables d'aller plus loin qu'une approche vulgarisatrice superficielle - vulgarisation n'étant pas pris ici péjorativement, mais dans le sens d'une volonté de répandre des savoirs en dehors d'un cercle d'initiés - mais ils possèdent leur logique propre - ne serait-ce que financière et temporelle qui forcément limite le détail et l'approfondissement).

Les sciences de l'éducation, comme leur orthographe l'indique, sont composées de nombreuses autres disciplines, telles la sociologie, l'ethnologie, l'histoire, la psychologie, la psychanalyse, dont l'usage interdisciplinaire est rendu incontournable par la complexité de l'objet éducation dont elles ont fait le point focal de leurs investigations. La tâche des nouveaux étudiants en est compliquée d'autant : il leur faut surmonter les difficultés inhérentes au champ concerné tout en tentant de s'affilier.

Prenant en compte ces paramètres, l'ambition, sur le terrain purement enseignant, fut de délivrer un minimum de connaissances précises et rigoureuses sur différentes sciences humaines, afin de préserver les étudiants du sentiment de désarroi qu'ils peuvent ressentir quand ultérieurement ils sont confrontés à des discours et concepts avec lesquels ils peuvent n'avoir aucune familiarité. Le programme de cette partie de l'enseignement fut le suivant : la notion de science (définition et repérages des différentes sciences humaines dans leur histoire et développement) ; les sociologies ; l'anthropologie et ses emboîtements avec l'ethnologie et l'ethnographie ; les psychologies (avec la méta-psychologie que est la psychanalyse) et la psychologie sociale. Il s'agissait également d'en venir plus directement aux sciences de l'éducation elles-mêmes, vues à travers leurs genèse et histoire, leur épistémologie propre, et d'aborder par la même occasion les questions de l'éducation, de la formation, de la pédagogie, de la socialisation, de la didactique, concepts centraux et incontournables, tout en tentant de repérer les débats et désaccords éventuels traversant la discipline.

L'interdisciplinarité, la pluridisciplinarité, la multiréférentialité, sont des voies régulièrement empruntées dans la recherche en éducation, et dans les sciences de l'éducation, ce sont des postures indispensables à l'étude d'un objet éducation postulé complexe par nature et réclamant que cette complexité soit également présente à l'esprit du chercheur et théoricien, ainsi sans doute qu'à celui du praticien. L'un des objectifs principaux de l'enseignement fut aussi de faire pressentir cette nécessité de l'usage simultané et dialogique de plusieurs disciplines, position épistémologique que toute discipline plurielle pose comme un préalable¹. Face à l'*insurmontable* problème de

¹ Noter que cette nécessaire approche plurielle semble peu à peu entrer dans les consciences et les faits. Ainsi, les ateliers technologiques d'enseignement (ATE) mis en place récemment dans plusieurs DEUG scientifiques (Lille-I par exemple, en particulier pour tenter de freiner la chute des effectifs en DEUG

l'encyclopédisme, le terme « encyclopédie » n'a pas été pris en son sens accumulatif et « *alphabète où il s'est dégradé* », comme le décrit Morin ; pour trouver une solution et l'adapter à notre enseignement, il fut en quelque sorte « *pris en son sens originare : apprentissage mettant le savoir en cycles (ō)* ». *Cet en-cyclopé-disme ne prétend pas pour autant englober tout le savoir (ō), il vise à articuler ce qui est fondamentalement disjoint et qui devrait être fondamentalement joint. L'effort portera donc, non pas sur la totalité de chaque sphère, mais sur les connaissances cruciales, les points stratégiques, les nœuds de communication, les articulations organisationnelles entre les sphères disjointes* » (Morin, 1977, p. 19).

Il fut donc décidé de sensibiliser à cette posture épistémologique indispensable, puis d'apporter quelques éléments permettant de saisir les points-clés des disciplines le plus fréquemment mises à contribution. Il s'agissait en tout premier lieu de délivrer de l'information sous forme de grands repères sur la constitution des sciences de l'éducation ainsi que sur les concepts interdisciplinaires les plus souvent convoqués, qui sont autant d'outils permettant à la fois de dresser une carte des sciences humaines et d'entrevoir la façon dont leur intrication autorise une meilleure compréhension du fait éducatif au sens large, dans toutes les dimensions de ce que Gaston Mialaret nomme les « extensions de l'éducation » en cette fin de 20^e siècle.

Les sciences de l'éducation à Paris 8 possédant leurs spécificités, en grande partie liées à l'histoire du lieu, une part importante de l'enseignement fut consacré à la description des caractéristiques de ce département ainsi qu'au repérage des tendances l'ayant marqué au fil des décennies (analyse institutionnelle, ethnométhodologie, recherche-action, multiréférentialité, approche transversale, histoire de vie...), grâce à quoi il était espéré que les étudiants pourraient s'orienter plus aisément par la suite « en connaissance de cause » dans l'ensemble des cours proposés par la brochure officielle, présentation sommaire des enseignements offerts en licence, qui peut laisser hésitant à l'heure du choix définitif de son cursus plus d'un étudiant peu ou mal informé.

Au-delà de tout ceci, de la simple acquisition de connaissances de base, nous voulions dépasser l'aspect quantitatif de l'information délivrée, envisager cet apprentissage comme un « dégagement de sens », comme « *une reconstruction des liens entre les concepts abordés et entre ces concepts et la réalité extérieure. Apprendre, c'est explorer et maîtriser en profondeur un nouveau champ de concepts pour mieux comprendre la réalité, c'est dégager progressivement des significations* ». Nous avons la volonté de faire travailler un développement plus personnel, capable de remettre en cause ce qui était connu et participait de la personnalité, celle qui pense, analyse, juge, critique. Les disciplines abordées et cette pluridisciplinarité ambitionnaient aussi, en plus de transmettre un contenu, de former de nouvelles visions, de nouvelles conceptions du monde et de la société, qui toutes doivent se voir engendrées, ou tout au moins facilitées, par la formation universitaire. Se prenait là un pari sur la qualité de l'apprentissage de l'étudiant puisque « *S'il conçoit l'acte d'apprendre comme une recherche de signification, (il) aura tendance à mettre en œuvre une approche en profondeur des concepts dans le but de parvenir à une compréhension personnelle. Si,*

Sciences de la matière) « *ressemblent à se méprendre aux travaux interdisciplinaires personnels encadrés (TIPE), introduits dans les classes préparatoires depuis plusieurs années. Ces séances, au cours desquelles un groupe de trois étudiants doit préparer un projet dans deux disciplines, sont destinées à développer l'autonomie et l'expression orale* » (Le Monde du 15/10/1999).

au contraire, apprendre se ramène à réussir l'examen, des techniques de mémorisation en surface de la matière seront privilégiées » (Frenay et al, 1998, p. 70).

VI) *Détail des enseignements*

L'épistémologie

Pour des étudiants censés ne pas connaître la science, ni les sciences humaines, il a semblé que quelques développements sur la notion de science étaient tout à fait indispensables, et c'est en partant de l'idée même de science que ce cours fut construit. Bien que cela nous soit apparu nécessaire dans notre domaine de sciences humaines soulignons qu'en ce qui concerne les autres sciences, le regard « épistémologique » étudiant peut être aussi très variable, comme le montrent des étudiants suivant un cours de physique de première année : *« ces étudiants exprimeraient des conceptions épistémologiquement contradictoires quant à la nature de la science, sans d'ailleurs en percevoir le caractère antinomique. (õ) Ils sont, par exemple, majoritairement d'accord avec les propositions suivantes : "la science approche de plus en plus la réalité", "les lois et les théories scientifiques existent indépendamment de l'homme", "une connaissance est juste ou fautive". Mais, d'un autre côté, ils affirment dans les mêmes proportions que la science est influencée par la société et qu'elle est basée sur des présupposés : ils rejoignent alors une position plus constructiviste » (Frenay et al, 1998, p. 70).* On le voit, même dans des disciplines réputées plus "fiabiles" quant aux représentations qui s'en construisent dans l'esprit de l'étudiant débutant, rien n'est véritablement assuré sur ce terrain. Aussi, en premier lieu, avons-nous eu à dessein de soumettre plusieurs conceptions de la science, en autant de regards portés sur Popper, Kuhn, Bachelard ou encore Feyerabend, de façon à montrer que lorsqu'il s'agit de se montrer unanimes quant à ce qu'est la science, les choses se compliquent singulièrement. Cette approche initiale était utile pour mieux entrer dans les sciences de l'homme et de la société (intéressant débat ici : montrer le choix difficile et adéquat de la bonne expression : sciences de l'homme et de la société, sciences humaines, sciences sociales, sciences anthroposocialesõ) qui elles non plus ne font pas l'unanimité quant à la façon dont on pourrait consensuellement les définir, les décrire, en dire précisément les principes, les valeurs et grands traits constitutifs. Ceci, aussi, pour donner confiance : les sciences traitant de l'homme et de la société n'ont sans doute pas de statut épistémologique définitivement affirmé, et c'est souvent un argument que l'on emploiera entre autres pour les disqualifier, mais en fait, voulions-nous signifier aux étudiants, n'en va-t-il pas de même pour les « autres » sciences ?

L'enseignement d'accueil, lorsqu'il s'adresse au public étudiant qui fut le nôtre se doit aussi, en effet, de démystifier l'idée qui se construit de la science et de l'université, les faisant souvent ressembler à un monolithe donné comme parfait, impérial en son autorité. Nous ne sommes pas sans ignorer, malgré tous les jeux en trompe l'œil et demi-teinte - sans que cela ne remette en cause l'impératif de rigueur indispensable à tout acte de recherche - que cette science que l'étudiant aborde dans l'intimidation n'est pas tout à fait telle que son imaginaire se la représente. Cette démystification salvatrice est bien l'un de rôles possibles de l'accueil, elle peut permettre de « désinhiber » la personne, lui montrant par les avancées historiques, avec des exemples précis à la clé, que le doute, l'incertitude, l'incomplétude, l'erreur sont des éléments constitutifs de toute

entreprise scientifique (*La science est une série d'erreurs rectifiées* disait Bachelard).

Et cette incertitude scientifique permanente, ce doute finalement productif, dont la présentation n'éluait pas la difficulté scientifique, se voulait être un encouragement à poursuivre des études difficiles. Postulant par avance l'existence d'un esprit « aventurier » chez les étudiants, les sciences humaines furent donc présentées comme une sorte d'aventure.

Les étudiants lurent des extraits de textes d'Aristote, de Descartes, de Comte, relatifs à la logique du tiers exclu, aux mathématiques considérées comme la « science des sciences », à la science vue comme recherche de lois. D'autres textes de Kant, d'Einstein, mirent au centre de la réflexion commune la question de la relation entre l'expérience et la théorie. Dilthey et Devereux furent quant à eux utilisés comme supports pour débattre de la place de l'homme dans les sciences humaines.

Cet enseignement se réclama de la plus large ouverture, explicitant que le positionnement scientifique du département de sciences de l'éducation de Paris 8 n'est pas identique à celui d'un autre département d'une autre université. Parmi les nombreuses postures épistémologiques envisageables en sciences de l'éducation et plus largement dans les sciences humaines, il fut bien précisé que la complexité, la multiréférentialité, ne furent pas toujours, et ne sont peut-être pas encore partout reconnues à leur juste valeur, et que d'autres postures sont encore courantes ici et là. Il ne s'est donc pas agi d'embrigader dans un paradigme local, mais bien plutôt de montrer la diversité, les antagonismes, les luttes agitant régulièrement l'espace scientifique.

Ce début d'enseignement - même s'il peut paraître quelque peu ardu et éventuellement peu motivant pour un nouvel étudiant qui ressentirait surtout le besoin de se situer d'emblée sur une terre ferme plutôt que sur les sables mouvants d'une épistémologie et d'une science apparaissant non sûre et indécidable - fut en fait bien reçu, en grande partie parce que nous avons pris la précaution d'expliquer pourquoi il était incontournable de présenter ces aspects, et parce que nous l'avons fait en les comparant aux débuts d'un voyage dans lequel le nouvel arrivant à l'université ne peut faire autrement que de s'engager, en pratiquant des chemins certes déjà reconnus, mais en vérité demeurant encore en grande partie à tracer. Précisons que nous avons auparavant pris la peine de puiser dans la littérature épistémologique des exemples concrets et précis d'avancées scientifiques, de reculs, de remises en question, d'interrogation, d'empoignades et de polémiques, qui donnaient une densité historique et humaine à cette science de nature incertaine, et dont un Feyerabend (1979) ou un Chalmers (1982) sont des pourvoyeurs précieux. En progressant vers les sciences plus directement sociales, il était indispensable d'évoquer les méthodes (expérimentale, clinique), les positions inductives ou déductives, les principes hypothético-déductifs, bien sûr les notions de quantitatif et de qualitatif, la « guerre » de l'explication et de la compréhension, les grandes voies de l'observation (questionnaire, entretiens, observation participante, biographie), mais aussi les nécessaires vérification et falsification ; pour être encore plus complet sur cette question de la construction de la science, quelques indications furent données sur les grandes étapes d'une recherche (construction de l'objet, problématique/question centrale, recueil de données, hypothèses, vérification).

Les autres contenus

Pour que le lecteur puisse se faire une idée assez précise du contenu délivré, nous fournissons ci-dessous quelques indications sur les éléments proposés, concernant les disciplines¹. Ceci vise à replacer notre discours dans le concret de cet enseignement. Pour ne pas alourdir considérablement la lecture, chacune des disciplines abordées ne sera pas présentée, nous nous contenterons d'évoquer rapidement la sociologie. Le schéma appliqué à celle-ci est en effet identique à celui utilisé ailleurs (pour la psychologie, la psychanalyse, la psychosociologie, l'ethnologie, l'anthropologie, les sciences de l'éducation) à quelques variantes près. Les cours débutèrent toujours par un historique du développement de la discipline, en partant des pères fondateurs. Etaient ainsi mises en évidence les controverses et écarts pratiqués par rapport à la doctrine initiale. Ce qui permettait, sur le plan des méthodes, de montrer des évolutions parfois significatives, mais aussi la succession de positionnements disciplinaires faisant varier ou transformant radicalement la pensée qui avait présidé à la fondation de la discipline. Sont ainsi évoqués les auteurs et chercheurs principaux, les traits fondamentaux de leurs travaux, qui de remises en question en remises en question modifient profondément le paysage, l'enseignant pouvant montrer l'aspect dynamique de disciplines se figeant rarement en des configurations définitives et invariables. Le terrain mouvant des sciences humaines est ainsi mis en évidence, ce que nous avons à dessein de expliquer, mais c'est aussi ce qui du même coup complique d'autant la tâche pédagogique. L'enseignement de sociologie permet également de présenter les enjeux institutionnels qui de tous temps ont marqué l'établissement des sciences humaines (des sciences aussi, plus simplement). De ce point de vue, le réseau d'influence durkheimien prouve que l'établissement d'une science, en dépit de sa pertinence épistémologique et heuristique, est aussi dépendant d'un jeu institutionnel qui doit se tailler une place au soleil.

Sur ce terrain compliqué de l'enseignement de plusieurs disciplines dans un même cursus, le magistral - que nous essayâmes d'éviter, comme nous le montrerons ultérieurement - fut quelquefois incontournable, tant la densité des informations nécessaires à la description de domaines aussi riches que variés s'avérait importante. Cependant il fut tenté de l'atténuer par l'organisation de lectures en sous-groupes de textes considérés comme fondamentaux et introductifs à la discipline abordée² : furent

¹ Le lecteur pourra également se reporter à l'annexe de ce texte, qui présente en détail, au jour le jour, le contenu et les différents moments d'un EC d'accueil.

² Ces textes longs d'une page environ, afin qu'ils puissent être lus assez rapidement pour être ensuite discutés en commun, furent sélectionnés en fonction de leur importance dans l'évolution des sciences humaines. Pour certains, ils furent choisis dans l'*Anthologie des sciences de l'homme* de J-C. Filloux et J. Maisonneuve (1991, Dunod). A titre d'exemple pour la sociologie : *L'homme anémique*, extrait du *Suicide* de Durkheim ; également un extrait de la conclusion des *Règles de la méthode sociologique* du même auteur ; *L'éthique de la besogne, la naissance de l'esprit capitalisme*, extrait de *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme* de Weber. Pour la psychologie sociale : *La soumission à l'autorité*, extrait de l'ouvrage du même titre de S. Milgram ; *Le regard psychosocial*, Moscovici. Pour l'ethnologie : extrait de *l'Essai sur le don, forme archaïque de l'échange* de Mauss ; *Le système des castes*, extrait de L. Dumont : *Essai sur le système des castes* ; *L'implication en ethnologie*, extrait de *L'Afrique fantôme* de Leiris. Pour la psychanalyse : *Le rêve, accomplissement du désir*, extrait des *Cinq leçons sur la psychanalyse* de Freud ; etc.

ainsi sélectionnés des écrits de Durkheim, de Weber, de Bourdieu, de Piaget, de Mauss, de Leiris, de Levi Strauss, de Freud, etc., qui après avoir été lus individuellement étaient discutés collectivement, ce qui facilitait la venue d'explications les replaçant dans leur contexte historique et scientifique d'émergence, leur donnant leur dimension souvent fondatrice de pensées qui durant le siècle allaient marquer les recherches sur l'homme et la société. C'était également l'occasion de montrer en quoi diverses disciplines participent de près ou de loin à la réflexion sur l'éducation, de préciser les grands apports qu'elles avaient pu fournir aux sciences de l'éducation.

Cet exercice, périlleux parce qu'éminemment pluridisciplinaire, fut assez bien reçu, peut-être encore davantage a posteriori, dans la mesure où grâce à lui le débutant pouvait déjà posséder quelques jalons indispensables lorsque dans les cours ultérieurs qu'il serait conduit à suivre seraient énoncés sans être explicités de grands concepts ou des références à des auteurs devant normalement faire partie du bagage culturel minimum de tout étudiant ayant suivi une formation de deux ans en DEUG : « *les connaissances acquises à cette occasion m'ont servi et me servent encore pour suivre les cours* » (un étudiant de l'ÉC d'accueil).

Selon les réponses des étudiants qui se sont exprimés à ce sujet, le contenu théorique ainsi délivré constitue une « *bonne introduction aux sciences humaines* », et ce type de présentation globale, même s'il demeure fragmentaire, permet de les appréhender « *dans leur ensemble* ». Il est considéré que les notions essentielles sont abordées, ce qui est une façon d'acquérir « *le minimum de connaissances nécessaires* », en partie grâce aux nombreuses références faites aux principaux auteurs, qui faciliteront la compréhension et la familiarisation avec les concepts. Généralement les apports théoriques sont qualifiés de « *très intéressants* », avec beaucoup d'éléments nouveaux ; de plus ils sont jugés « *synthétiques* » et « *clairs* », et, avantage dûment recherché de notre part, ils donnent envie d'aller plus loin.

Il faut relever dans ces réponses l'attrait qu'exerce l'enseignement relevant des différents secteurs des sciences humaines lorsqu'il s'appuie, au moins en partie, sur la biographie des auteurs les ayant marqués. Cette entrée par l'histoire individuelle des scientifiques fondateurs ou jugés comme fondamentaux permet sans doute de retracer judicieusement l'histoire des sciences elles-mêmes, les replaçant d'une manière moins formelle dans des parcours intellectuels dépendants de l'aléa, du fortuit, de l'erreur, autant de détails les rendant « *humaines* », véritablement incarnées si l'on veut, contrairement à ce que représentent souvent les manuels mais aussi les écrits des chercheurs eux-mêmes qui ont fréquemment tendance à présenter une science « *lisse* » et « *polie* », comme de la belle ouvrage, atténuant les aspérités ayant conduit à ce résultat : « *Je crois que se pose aussi la question de l'approche historique, autrement dit de l'histoire des sciences (ō) Il vaut mieux situer, remettre dans un contexte sociologique et historique les découvertes et montrer comment les choses sont arrivées où elles en sont, avec les batailles d'idées qui n'étaient pas des évidences. Je dis souvent que lorsqu'on apprend à un enfant que Newton a pu se tromper sur la nature de la lumière, cela le décomplexé de ne pas avoir, lui-même, bien compris* » (Allègre, 1997, p 54). La présentation disciplinaire et pluridisciplinaire, aidée de cette approche par la biographie, est un passage incontournable, que tout enseignement d'accueil, particulièrement en sciences de l'éducation, ne peut se permettre d'ignorer. Reporter à plus tard la confrontation avec l'intrication interdisciplinaire serait sans doute une erreur pédagogique.

Ce que nous restituons brièvement ci-dessous est le cadre idéal qui aurait pu et dû être suivi. Si le fut dans les grandes lignes, il nous arriva par instants de nous en éloigner, dans la mesure où l'écoute du groupe, de ses besoins, de ses lacunes, de ses apports, conduisait à des détours imprévus, à des raccourcis, à des allongements, choses que tout enseignant connaît bien, mais qui dans le contexte particulier de cet enseignement d'accueil contraignaient et entraînaient quelquefois à des voyages inattendus et risqués, il faut bien le dire, dans la immense diversité du maquis des sciences humaines.

Un exemple : la sociologie

Depuis 1995, la partie sociologie de notre enseignement est peu à peu stabilisée, pour prendre aujourd'hui la forme suivante.

Approcher quelques-unes des sciences humaines en partant d'auteurs fondateurs, avant d'en venir à d'autres auteurs plus contemporains, fut la démarche retenue pour les disciplines abordées, nous l'avons dit. Pour la sociologie, il va de soi que Durkheim ou Weber apparaissent incontournables à une introduction se voulant d'accueil (comme l'est un Freud pour la psychanalyse, un Mauss ou un Malinowski pour l'éthnologie, un Binet ou un Piaget pour la psychologie), de par leurs écrits sociologiques fondateurs, que longtemps on posera en termes antagonistes grâce à l'opposition qui aurait été la leur quant à l'explication et à la compréhension, deux voies différentes et exploratrices du social que nous avons fait ressortir davantage comme complémentaires plutôt que radicalement antagonistes.

Il ne s'agissait pas, cela est évident, car le temps nécessaire aurait manqué, de présenter dans leur totalité des œuvres aussi denses et riches, mais de faire ressortir particulièrement un de leurs ouvrages, dont un extrait fut lu en commun ou encore quelques concepts clés, qui sont aujourd'hui, pour certains, entrés dans l'usage courant : ainsi de l'anomie pour Durkheim, de l'individu charismatique, de la bureaucratie pour Weber, de la reproduction ou de la violence symbolique pour Bourdieu.

On le voit, par certains côtés cet enseignement pourrait s'entendre comme n'étant que superficiel. Effectivement, à un regard averti de ces disciplines, tout cela peut ressortir de l'ABC, de l'élémentaire. Cependant, nous n'avons pas *a priori* affaire à de tels regards avertis, c'est au moins en vertu de cette hypothèse que nous avons travaillé, et elle s'est avérée pertinente : la plupart du public (à de rares exceptions près, ceux qui quelquefois avaient eu l'occasion de prêter attention à la vulgarisation déjà évoquée, et qui nous offrait d'excellentes occasions de dynamiser le cours) ne connaissait pas ces auteurs autrement que de nom (et pas toujours), et les concepts présentés étaient inconnus, ou tout au moins mal connus dans la mesure où lorsqu'ils étaient passés dans le sens commun, ils en étaient partiellement ou plus amplement déformés, mieux, rendus incompréhensibles, en tout cas se trouvaient généralement très loin de la formulation initiale et de la signification que leur avait donnée leur auteur. Bien que pouvant apparaître superficiel, simplificateur, partiel, ce travail est absolument indispensable, il permet au moins de mettre au clair certaines notions qui dans un enseignement traditionnel, ne connaissant pas la notion d'accueil, ne le seraient peut-être jamais, l'étudiant demeurant dans l'incompréhension et l'incomplétude. Afin d'en déterminer la juste appropriation, il fut proposé de travailler ces notions et concepts en sous-groupe, afin que chacun puisse juger selon son propre point de vue de leur pertinence. Ainsi put-il être vérifié que le concept d'anomie, vieux d'un siècle, conservait

aujourd'hui toute sa capacité d'analyse d'une société en quête de stabilité, d'un nouveau sens, d'une nouvelle logique sociale et économique. Ce n'est donc pas un trait simpliste ou réducteur de notre travail, mais bien un aspect que nous jugeons fondamental. D'autre part, comment faire entrer en sociologie (ou en quelque autre discipline) un public donné comme ignorant en la matière, si ce n'est en commençant par le début, par le dégrossissage des grandes allées l'ayant marquée historiquement ? Une nouvelle fois, c'est le développement chronologique, plutôt que thématique, qui nous est apparu comme le plus approprié à un tel exercice.

Cet enseignement de sociologie se devait aussi de faire entrer plus avant dans les grandes tendances évolutives de la discipline, qui depuis l'attachement aux dogmes durkheimiens de base, à travers une recherche de renouvellement, avec davantage de force à l'issue du règne structuraliste, vit ce fameux retour de l'acteur social sur le devant de la scène. L'inévitable évocation de la divergence entre un Bourdieu (première manière) et un R. Boudon (pour la sociologie française), en servit d'illustration. Ayant évoqué la sociologie « globalisante », il fallait dire quelques mots de l'éclatement de la discipline en diverses branches traitant plus spécifiquement des organisations, des conflits sociaux, des religions, de l'éducation etc., éléments qui seraient demeurés incomplets si quelques mots n'avaient été dits de la microsociologie issue de l'Ecole de Chicago (retour partiel à Le Play, concurrent malheureux de Durkheim), de l'interactionnisme, et même de l'ethnométhodologie et des histoires de vie. Pour terminer ce panorama, une cassette audio fut proposée à l'écoute, qui donna à entendre une émission de France Culture où P. Bourdieu présente l'ouvrage « *La domination masculine* »¹.

Un contenu fondamental : le vocabulaire

Ces enseignements disciplinaires avaient aussi pour but de sensibiliser à la lecture en sciences humaines, à ce qui fut dénommé des « textes fondamentaux » (ceux-là mêmes cités plus haut), qui sont comme autant de balises que tout étudiant devrait avoir en tête². Ils furent souvent lus et discutés en petits groupes³ après quoi le résultat de ces

¹ En ethnologie, une cassette présentant l'observation participante fut également utilisée.

² Pour tenter de connaître mieux quelles pouvaient être les lectures antérieures en sciences humaines des nouveaux étudiants (tout autant celles qui avaient pu être prescrites lors de la délivrance de l'équivalence que celles qu'ils avaient pu effectuer d'eux-mêmes), il leur fut demandé de remplir un questionnaire intitulé "Itinéraire de lecture en sciences humaines". Pour l'année universitaire 1997-1998, il en ressort que les auteurs les plus lus sont Freud, Levi Strauss, Bourdieu et Durkheim.

³ En vue d'interventions extérieures à Paris 8 - au Collège coopératif de Montrouge où l'U.E. d'accueil exporte son contenu disciplinaire depuis 1997 - ces textes sont envoyés aux étudiants quelques semaines avant le séminaire pour qu'éventuellement ils puissent avoir été déjà lus, et ils sont accompagnés d'une bibliographie et d'un glossaire, sur lequel nous reviendrons plus loin. Cette bibliographie intitulée "Bibliographie introductive aux sciences humaines" se compose de huit rubriques : 1° "Dictionnaires et anthologies" (8 titres) ; 2° "Entreprendre un travail en sciences humaines" (11 titres) ; 3° "L'épistémologie" (8 titres) ; 4° "Sociologie" (18 titres) ; 5° "Ethnographie, ethnologie, anthropologie" (19 titres) ; 6° "Psychologie" (13 titres) ; 7° "Psychologie sociale" (12 titres) ; 8° "Psychanalyse" (10 titres). Quelques-unes des références de ces ouvrages sont accompagnées d'un mini résumé de trois lignes maximum, afin que le futur lecteur sache rapidement à quoi s'attendre. Pour notre première intervention, plusieurs visites en bibliothèques ou dans les rayons des grandes librairies avaient

lectures était à nouveau discuté, en grand groupe cette fois, et c'était pour l'enseignant le moment d'apporter les précisions nécessaires, replaçant le niveau de lecture là où il fallait, et restituant aussi du même coup le texte à la place qu'il occupait dans le système scientifique qui le vit apparaître : les premiers textes méthodologiques de Durkheim sont évidemment d'une importance hautement stratégique dans l'époque et le contexte où ils apparaissent, comme le furent sur un autre registre ceux de Freud. L'importance de la lecture en sciences humaines, l'un des travaux continuels des étudiants, était de la sorte mise au centre du débat, désormais partagé par chacun, conscient de ses responsabilités et obligations de lecture. Lecture qui doit être présentée dès l'accueil comme l'outil fondamental, avec l'écriture, des études supérieures, mais qui doit être montrée, pour être comprise, dans toutes les intrications qui la sous-tendent : pourquoi et quand tel texte a-t-il été écrit, comment, pour démontrer quelle théorie ou hypothèse, pour combattre ou réfuter quoi ou qui, etc. ? Apprendre le plus tôt possible à ne pas lire sans connaître l'histoire et la place des auteurs ni celle de leurs écrits, toujours chercher, et cela dès l'accueil, leurs situations respectives sur l'échiquier des sciences humaines, c'est avancer précautionneusement dans ces lectures pour ne pas se tromper de direction sur le territoire, en ayant constamment à l'esprit la constitution progressive de la carte, et, éventuellement, chercher à se situer personnellement par rapport à elle. Et cette lecture parfois difficile, c'est aussi apprendre dès cet enseignement à la faire apprécier pour la qualité de textes qui tentent d'approcher le réel en y faisant entrer une pensée conceptuelle peu à peu élaborée. Nous avons donc évoqué toutes ces particularités de la lecture en sciences humaines, ardue, mais aussi, plus souvent qu'il ne semble, capable de donner du plaisir.

Le travail étudiant est lecture, écriture aussi, mais toujours il met en jeu la maîtrise du vocabulaire, sans lequel personne ne se comprend, ne s'entend ni ne s'étend sur ce qu'il est bon de dire. D'où la nécessité de le faire travailler dès l'enseignement d'accueil, pour qu'en soit mesurées l'importance et les caractéristiques principales lorsqu'il s'applique aux sciences humaines. Chacun de nos exposés, chacun des moments de dialogue en grand groupe fut ainsi constamment sous le feu de l'attention aux termes, au vocabulaire employé (« Vous m'arrêtez dès qu'un mot vous est inconnu » ; si cela ne se produisait pas, alors qu'un mot complexe venait d'être employé à dessein plutôt qu'un autre plus simple, interrogation au groupe : « Connaissez-vous ce mot ? Que signifie-t-il ? »). Notre enseignement tenta de sensibiliser à l'utilisation de différents dictionnaires de sciences humaines et sociales¹ qui furent souvent utilisés durant les cours lorsque survenait un de ces mots difficiles ; faire utiliser simultanément plusieurs dictionnaires par les étudiants pour y rechercher la définition d'un mot - cerné parfois

permis de s'assurer que la plupart de ces ouvrages étaient disponibles, et souvent publiés en éditions de poche.

¹ Parmi lesquels, par exemple : L.-M. Morfaux, *Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*, A. Colin, 1980, 400 p ; Champy (P) et Etévé (C), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Nathan, 1994, 1097 p ; Foulquié (P), *Dictionnaire de la langue pédagogique*, PUF, 1971, 492 p ; Grawitz (M), *Lexique des sciences sociales*, Dalloz, 1994, 400 p. Ces ouvrages sont des classiques pour la plupart, et il serait possible d'allonger la liste. Mais simplement ceux-ci, utilisés au bon moment par le groupe, sont suffisants pour faire toucher du doigt l'extrême variété des nuances du vocabulaire des sciences humaines.

assez différemment selon les auteurs - permet de montrer la diversité des significations données, les zones d'incertitudes et de différenciations lexicales encore trop présentes dans le vocabulaire scientifique courant, ceci afin de mieux faire accéder à cette langue qui se doit d'être travaillée dès les débuts universitaires étant donné que parfois « *les intellectuels de l'université sont perçus comme des extraterrestres, dont l'action se caractérise et se manifeste par l'utilisation d'un vocabulaire particulier, qui les distingue des autres et qui exclut les autres* » (Coulon, 1997, p. 64).

Chaque enseignant du supérieur sait bien qu'à cause de cette absence de familiarisation avec un vocabulaire nouveau et souvent complexe des « *questions ne sont pas posées aux enseignants durant les cours* », ce qui entraîne naturellement nombre de frustrations et incompréhensions pouvant être gravement dommageables à l'appropriation des disciplines et concepts. L'interaction pédagogique peut s'en trouver ralentie, voire quelquefois interdite, puisqu'il est « *difficile pour un étudiant d'avouer publiquement son ignorance* » (Coulon, *ibid*). Pour préciser les choses quant à la compréhension de ce vocabulaire, citons ce test mis au point à Namur au début des années 90 auprès de nouveaux étudiants en Lettres, dont il ressort que « *pour ce qui est de la maîtrise de mots de vocabulaire supposés compris par les étudiants et utilisés fréquemment dans les cours de première année universitaire (ex : clivage, corollaire, virtuel, intrinsèque, précarité, etc.), "clivage" est compris par 57% d'étudiants ; "corollaire" par 30% ; "virtuel" par 23% ; "patent" par 35% ; "empirique" par 46% ; "intrinsèque" par 49%* ». Ce dont il est évidemment possible de déduire qu'un « *certain nombre de concepts, à partir desquels le discours des enseignants de première année se construit, ne sont pas maîtrisés par les étudiants. (ō) des mots, utilisés fréquemment de l'aveu même des enseignants, ne semblent pas correctement compris par la plupart des étudiants* » (Frenay et al, 1998, pp. 36-37). Ce constat, nous l'avons fait nous-mêmes depuis longtemps, notre propre expérience d'étudiant n'étant pas étrangère en la matière, tant il est vrai qu'en sciences humaines « *l'habileté conceptuelle est fonction de la maîtrise linguistique (ō) sans les mots pour le dire, il n'y a évidemment rien à dire - ni à penser* » (Maschino, 1984, p 45).

D'où notre volonté de « vulgariser » le vocabulaire universitaire par l'intermédiaire de glossaires - regroupant des termes spécifiques aux disciplines (sociologie, anthropologie, psychanalyse, épistémologie) mais aussi d'autres termes plus courants bien que mal connus - écrits par nos soins en fonction de repérages depuis plusieurs années parmi les difficultés lexicales les plus récurrentes chez les étudiants¹. Ces

¹ A titre d'exemple, le glossaire intitulé « Vocabulaire de recherche » contient une centaine d'entrées parmi lesquelles, sans souci exhaustif : acteur ; agent ; causalité ; clinique ; concept ; déterminisme ; données ; échantillonnage ; empathie ; empirisme ; entretien ; fonction ; herméneutique ; heuristique ; hypothèse ; implication ; interdisciplinarité ; méthode ; méthodologie ; notion ; objet ; paradigme ; problématique ; etc. Les autres parties du recueil de 50 pages contenant ce glossaire (toutes rédigées par les membres de l'équipe pédagogique) servent non seulement à se repérer dans le vocabulaire des sciences sociales, mais aussi à situer celles-ci dans les horizons théoriques qui leur correspondent. Remarquons que ce document eut un certain impact auprès d'étudiants n'ayant pas participé à l'ÉC d'accueil, qui le demandèrent spontanément. Notons également que ce document a servi de base à une section du CD Rom expérimental de l'équipe LOFTA de Paris 8. D'autre part, si les enseignements de l'ÉJÉ d'accueil sont soutenus par les textes du glossaire déjà évoqué, par la présentation d'extraits d'ouvrages fondamentaux, par l'apport de diagrammes et de schémas, ils le sont également par des photocopiés présentant la trame du cours.

glossaires, distribués dès la première séance, étaient constamment consultables lorsque survenait dans la discussion un terme appréhendé comme difficile d'accès, ce qui en facilitait la compréhension. Ces glossaires et autres fiches relatives à différentes notions et concepts (socialisation, éducation, pédagogie, formation) démontraient d'autre part, par le recours qui y était fait, l'indispensable soin devant être apporté au choix et à l'utilisation rigoureuse des termes, qui facilitent tout à la fois la compréhension et l'expression en une langue scientifique, qui, partant d'une énonciation profane issue des petits groupes, s'affine en un positionnement progressif dans l'orbite d'une énonciation spécifique aux sciences humaines.

Est-il besoin de souligner que la maîtrise du vocabulaire par l'étudiant est certes dépendante de sa scolarité dans le secondaire, mais qu'elle l'est aussi grandement de son appartenance socioculturelle ? Si l'accueil ne contribue pas à l'appropriation du vocabulaire universitaire, mais aussi de celui, plus spécialisé, des sciences humaines, il manque à l'une de ses raisons d'être, il ne tente pas de rétablir la balance du déséquilibre social entre les provenances étudiantes, entre cette ancienne université des héritiers et celle d'aujourd'hui. Agissant ainsi, il ne faciliterait pas l'expression des étudiants dans les cours qu'il leur faudra suivre, où l'explication des termes n'est pas systématique, quand elle n'est pas inexistante, cette connaissance étant considérée comme acquise.

VII) Enseigner comment ?

Constats préalables

Accueillir, cela veut dire créer une situation humaine qui fasse que de nouveaux arrivants se sentent « bien », en quelque sorte « chez eux », institutionnellement parlant. Il est question de créer des « ambiances », de mettre en place un climat de « parole ouverte », de jeu, de humour, qui fasse en sorte qu'il y ait comme du plaisir à venir et à être là, et cela d'autant plus que le premier contact avec une nouvelle institution, ici l'université, est fait de prudence, d'inhibition, d'imaginaires imposants. Accueillir dans une institution de formation c'est aussi faire en sorte que se constitue un véritable groupe de travail avec ses rythmes propres, ses prises de paroles, ses questions d'ordre très pratique, l'analyse des difficultés (de tous ordres) et la recherche de solutions judicieuses. Dans cette fonction d'accueil, l'invitation à un travail sur le sens d'un retour à l'université (Fond-Harmant, 1996) est déterminante.

Marc Romainville rappelle que généralement l'apprentissage des étudiants (ainsi que leur motivation) est « influencé favorablement » par l'intérêt qui se manifeste à leur égard, par l'enthousiasme des membres du département où ils sont inscrits, mais également par l'adaptation des cours à leur niveau, ainsi que par la qualité de la présentation orale, sans oublier la présence nécessaire de feed-back. Il indique aussi qu'une formation prenant en compte l'étudiant (centrée sur lui), un enseignement laissant place à la discussion et la prenant pour base, une évaluation mesurant un processus plutôt que des résultats, sont autant de gages d'un apprentissage « en profondeur ». Toutes choses venant renforcer le point de vue du même M. Romainville (1990) qui avait déjà défini que pour les étudiants de premier cycle, le « bon professeur d'université » était celui qui savait maîtriser et montrer de l'enthousiasme pour ce qu'il enseigne, présenter la discipline qui motive les étudiants et répond à leurs besoins, qui

aussi fait preuve d'habileté dans les relations humaines et sait expliquer clairement en utilisant un langage intelligible (Frenay et al, 1998, p. 99). Notre enseignement d'accueil, ayant pressenti à l'avance ces critères, prend donc le parti d'une certaine conception du travail universitaire vu comme une activité de gestion « *des processus de changement des représentations des étudiants* ». A l'opposé d'une conception universitaire selon laquelle « *l'enseignant est la source principale d'information* » et les étudiants « *sont une masse passive* », il fut en quelque sorte implicitement considéré qu' « *enseigner, c'est rechercher les représentations préalables des étudiants, les faire expliciter et créer un contexte d'apprentissage les invitant à modifier qualitativement leur vision du monde* » conception dont il résulte que « *toute connaissance est activement reconstruite par l'étudiant* » (Frenay et al, 1998, p. 101).

D'autre part, il nous semblait que pour le nouvel étudiant tout autant que pour tout autre apprenant, « *l'apprentissage ne peut se réaliser qu'à partir du moment où il revêt du sens (ō) et où il correspond à un projet personnel durable (ō)* » (Del'Guidice, 1998, p. 26). Disons juste ici quelques mots de ce qui est appelé projet de connaissance dans le dispositif d'accueil. Il est demandé à l'étudiant qui le souhaite de rédiger un texte dans lequel il décline de façon psychologique, sociale et existentielle les raisons qui l'ont conduit à s'inscrire à l'université. Ce texte n'est pas obligatoire mais peut faire partie de la validation finale, toujours à la convenance de l'étudiant, ceci afin de respecter son intimité et sa discrétion. L'objectif est de lui faire percevoir la nature de son rapport au savoir dans sa perspective de vie là où il en est, et de lui faire mesurer les vrais enjeux individuels qui vont se jouer entre lui et l'université. Il faut bien conserver à l'esprit ce projet de connaissances dans la démarche globale de l'EC d'accueil tant il semble capable d'être porteur de sens pour le parcours présent et ultérieur de l'étudiant accueilli. Il lui permet de mieux se situer par rapport à lui-même et vis à vis de l'institution, de mieux évaluer la signification de cette propédeutique, et du coup il en facilite l'absorption, la tâche de l'enseignant en étant certainement facilitée elle aussi. Sans doute est-ce ainsi que les informations délivrées peuvent être véritablement reconstruites par chaque étudiant, qui en fait alors sa connaissance. Cette démarche d'enseignement d'accueil, qui tente de creuser une voie nouvelle innovante sur le plan des méthodes pédagogiques qu'elle met en place, fait en ce sens se poser à nouveau la question consistant à savoir si « *la formation post-scolaire doit être lue comme une extension ou un infléchissement de la forme scolaire* ». Question à laquelle il est possible selon nous de répondre de façon nuancée en pensant qu' « *il va de soi que les formes de transmission rencontrées dans les institutions de formation post-scolaire s'inscrivent pour la plupart dans la forme scolaire. Néanmoins, des interrogations fleurissent aujourd'hui sur la pertinence de cette forme pour la formation continue, à l'heure où certains indices font évoquer l'émergence de nouveaux modèles d'organisation du travail, post ou néo-tayloriens* » (Glasman, 1995, p 140, à propos de Vincent, 1994). Car il est indéniable et facilement observable que les pratiques universitaires - principalement celles dirigées, comme la notre, vers les étudiants débutants, mais cela n'est pas exclusif des cycles suivants - doivent s'infléchir et passer, comme le signale M. Frenay, « *d'un enseignement basé sur les contenus à un apprentissage centré sur l'étudiant* », cela se traduisant « *par une volonté accrue de faire appel à la "réflexivité" des étudiants et des enseignants, tant vis à vis de la connaissance que vis à vis de la pratique* », et le même auteur de souligner l'enjeu de taille d'un tel débat : « *il s'agit bien de définir la mission fondamentale de la formation*

universitaire (õ) que l'on vise l'apprentissage de connaissances ou de compétences générales ou spécifiques, il s'agit surtout de tout faire pour qu'elles puissent être transférées dans des situations auxquelles les étudiants et/ou futurs professionnels seront confrontés » (Frenay et al, 1998, p. 60).

La centration sur l'élève (et par extension sur l'étudiant), le développement de l'esprit critique, la relativisation réfléchie des savoirs transmis, la prise en compte de la motivation, sont autant de vieux principes chers à toutes les pédagogies nouvelles, à toutes les méthodes actives, dont on peut facilement retrouver la trace dès la fin du siècle dernier (voire encore plus loin si le regard historique s'affine), qui furent même largement préconisés au niveau ministériel encore assez récemment. Si nous ne sommes guère innovants en les reprenant à notre compte, notre originalité réside sans doute dans le fait que nous tentons effectivement de le faire, puisqu'un « *des mystères de l'enseignement supérieur reste le fossé énorme entre la hauteur des intentions proclamées (favoriser l'aspect critique, etc.) et la pauvreté parfois déconcertante des pratiques de formation (õ) Vu le caractère non obligatoire de la formation (universitaire en général), beaucoup d'enseignants supposent l'existence d'une motivation chez les étudiants qui s'y engagent : les encouragements leur paraissent donc superflus. De plus, la présence de grands groupes entraîne une raréfaction des feed-back, une diminution des informations sur l'apprentissage et l'absence d'aide au travail personnel. L'université se doit donc de relever ce défi pédagogique majeur notamment en développant de nouvelles méthodes d'enseignement actives (õ) » (Frenay et al, 1998, pp. 106-107).*

Un style pédagogique d'accueil ?

Etant donné l'hétérogénéité du public et la présence du terme accueil dans l'intitulé de l'EC, tout ce qui vient d'être énoncé réclamait pour être mis en application une pédagogie ouverte, capable d'instaurer un climat convivial, une atmosphère de confiance, une dynamique de groupe satisfaisante reposant sur une écoute attentive des parcours des nouveaux étudiants, ceci afin de contribuer à la construction d'une véritable perspective à leur inscription en sciences de l'éducation, à la constitution d'un bagage de savoirs minimum dans le champ des sciences humaines dont le contenu a été précédemment et rapidement décrit.

Ce que nous avons construit sur le terrain pédagogique ressemble d'assez près à ce qu'Altet décrit comme étant une dimension de « *style relationnel, interactionnel* », caractérisée par une manière particulière de « *communiquer avec l'élève et d'intervenir dans le groupe* ». Ce style, c'est aussi la manière de « *créer un certain climat, de développer les modes de communication (õ) et surtout de montrer une certaine habileté à être en relation avec les élèves, à "avoir le contact", à percevoir les réactions des apprenants* ».

Différents styles relationnels ou interactionnels sont identifiables à quelques traits caractéristiques, parmi lesquels nous reconnaissons ceux qui furent souvent les nôtres : le fait de s'adresser collectivement au groupe ; le fait de diriger les messages à la fois vers le groupe et vers les individus (l'enseignant est dit ici « *questionneur échangeur mixte* ») ; le fait de laisser l'initiative des messages à l'étudiant et de réguler les échanges dans le groupe (l'enseignant est dit ici « *moniteur-guide* »). Tout cela était sans doute approprié à ce que nous ambitionnions, c'est-à-dire rompre avec les

relations verticales de transmission des savoirs, étant donné qu'avec le « *style questionneur échangeur mixte ou moniteur-guide* » où le « *mode de communication est de type "écoute-échange" (ō)* », les interactions viennent autant des élèves que des enseignants ; les relations sont plus horizontales, fondées sur le dialogue » (Altet, 1998, pp. 354-356).

Le style de l'enseignement d'accueil, qui s'inscrit en rupture avec la coutume universitaire, c'est donc en partie cette attitude pédagogique particulière, qui se doit d'être adaptée au but que se fixe l'enseignant pour accueillir compte tenu de toutes les inconnues liées à un public inhabituel, et elle renvoie de fait à la praxis, à la praxéologie qui doit faire « avec » la situation, où en vérité « *rien ne peut marcher (ō) sans de constantes micro-décisions in situ* ». Surtout en accueil, ce style et la pédagogie qui l'accompagne, comme le souligne Meirieu, consistent à « *tout prévoir sans avoir tout prévu, tout organiser en laissant place à l'imprévisible* », c'est « *Faire comme si* », ce qui n'est pas « *faire semblant ; ce serait au contraire la seule façon réaliste de "faire face"* ». Difficile, au-delà de quelques repères, de fournir clé en main ce style et cette pédagogie spécifiques, impossible en réalité d'en faire tout à fait une méthode, tant il est vrai, comme le note Astolfi, que « *Si les méthodes marchent mal sans leurs promoteurs, c'est bien que quelque chose d'ordre pratique y est essentiel* ». Et ce même auteur se référant à la thèse de l'effet-maître de Mingat, (1996) à raison de rappeler : « *Alain Mingat ne va-t-il pas dans le même sens quand il indique au sujet de l'effet-maître : "au total, la dimension de méthode est faible", que "l'énergie joue un grand rôle, même si on ne sait pas quantifier cette dimension* » (Astolfi, 1997, p 70).

Une pédagogie d'adultes, de la rencontre et du relationnel

On sait que O. Reboul écrivait que « *la rencontre est une valeur, car, pour elle, la conscience morale devient réellement une conscience, par elle on accède à l'universel. Je plaide pour une éducation de la rencontre. Par et pour la rencontre* » (O. Reboul, 1991, p 5-11). C'est une véritable pédagogie de la rencontre qu'il s'est agi de promouvoir en enseignant en accueil, rencontre ayant valeur universelle, la seule sans doute « *à pouvoir fonder une pédagogie* » (Dupont et Ossandon, 1994, p 117). Ce qui implique un mode relationnel semblable à celui que l'on trouve souvent dans ces formations d'adultes où la dimension de développement personnel, sans être unique, est cependant considérée comme importante. Notons qu'ainsi un véritable travail tente de se faire, qui veut perpétuer et revitaliser les acquis de la dynamique de groupe des années 1970, souvent « oubliés » depuis lors. Ces approches peuvent apparaître comme trop souvent désuètes et peu « sérieuses » tant elles font appel à une sorte d'esthétique de la création d'un « être ensemble » ludique, avec ses manières de danser, de favoriser l'émergence de paroles jugées a priori naïves, de faire appel aux savoirs explicites ou aux savoirs insus des participants. Cela requiert de la part de l'animateur un certain nombre de qualités qui ne sont pas si souvent partagées dans les pratiques malgré qu'elles apparaissent comme des allants de soi dans ce qui fait figure de « rhétorique pédagogique » : être centré sur l'apprenant, savoir faire silence et écouter, créer les conditions d'émergence et de partage d'une parole parfois balbutiante, parfois triviale, parfois baroque.

Si un étudiant impliqué est un étudiant qui va s'engager fortement dans l'apprentissage des contenus proposés, il va aussi passer beaucoup de temps sur le campus, et va

interagir « *fréquemment avec ses professeurs ou avec ses pairs (ō) pour un grand nombre d'étudiants (ō) l'interaction avec les enseignants et avec leurs pairs constitue un aspect important de l'implication* » (Frenay et al, 1998, pp. 91-92). La centration et l'attention à l'autre, et à ce soi-même enseignant centré sur l'autre dans le moment de l'action pédagogique, réclament d'autres moyens, une autre approche, une autre sensibilité sans doute que ce que l'université et ses savoirs ont pu apprendre à l'enseignant-chercheur. Le respect, l'absence de mépris¹, l'écoute mutuelle, creusent dès l'accueil le profil d'un rapport au savoir qui n'ignorera pas l'interlocuteur ni les contenus, ce reflet de la culture qui est toujours interaction, altérité, échange.

Alain Coulon souligne que sur le plan psychopédagogique, « *La relation avec les enseignants est en général extrêmement réduite, même lorsqu'il s'agit de travaux dirigés en petits groupes. Le temps (ō) du supérieur est souvent celui de l'anonymat, y compris par rapport aux autres étudiants* » (Coulon, 1997, p. 4). La disponibilité relationnelle que nous avons eue à dessein d'offrir se pose en rupture avec la pratique universitaire habituelle, et les efforts accomplis pour mieux intégrer l'ensemble des étudiants furent généralement appréciés : « *au niveau relationnel, croiser une tête connue, échanger un regard, se filer des tuyaux sur telle UVō ont contribué à un investissement rapide dans le cycle universitaire* », autant de détails permettant de « *rompre l'isolement de l'étudiant en le mettant en contact avec d'autres étudiants* » tout en créant des liens d'amitié. L'EC, en plus d'un dispositif de transmission de connaissances de base, fut aussi un lieu de rencontre et d'échanges renforçant l'impact pédagogique recherché, nécessaire à l'enseignement que nous voulions délivrer. Le fait de rencontrer et de connaître d'autres étudiants permet de se sentir moins seul, au sein d'un anonymat généralisé : « *Reprendre un parcours d'études n'est pas évident quand on a quitté les études depuis des années. Pouvoir en parler avec d'autres personnes qui viennent d'autres horizons professionnels est une chance* ».

Pour tenir compte de telles aspirations à ce qui ressemble à de la convivialité, la constitution et l'animation du groupe fut spontanément calquée sur le modèle de la formation des adultes. Cette convivialité fut d'ailleurs jugée par les étudiants comme essentielle pour se mettre *dans le bain* : « *J'avais plus l'impression de suivre un stage type formation pour adultes et je préfère travailler dans cet esprit là* ».

Les étudiants, nous l'avons déjà dit, sont à nos yeux des adultes capables de porter des jugements, d'exercer des choix, de prendre des décisions, et une pédagogie strictement inspirée du secondaire ne saurait s'appliquer ici, à moins de se résoudre à ne les considérer que comme devant être strictement encadrés, surveillés, maternés en quelque sorte. Le cours magistral - historiquement l'objet de critiques répétées - ne nous paraît pas non plus s'adapter idéalement à des étudiants débutants, qui s'y trouvent

¹ Le manque de respect, voire le mépris dont ils sont l'objet durant leurs débuts universitaires sont parfois évoqués par les étudiants comme des fautes graves de l'institution. Si plusieurs étudiants nous ont personnellement déclaré en avoir souffert à plusieurs reprises, Lapeyronnie et Marie en font également état : « *En arrivant le premier jour, (ō) les profs se fichaient de notre tête : "Vous êtes deux cents, c'est amusant de savoir qu'il n'y en aura même pas quatre-vingts qui auront l'examen de juin" (ō) "Ils nous voient comme des bêtes !" ; "Lorsqu'un prof passe son temps à dire "De toute façon, vous ne comprendrez pas", c'est un peu pénible, et quand ça dure deux heures par semaine, à la fin de l'année, il n'y a plus personne dans l'amphi. J'ai pas supporté* ». Comme le notent les auteurs, « *Le mépris signifie à l'étudiant sa non-existence en tant que personne ou individu particulier. Il n'aura pas de "relation humaine" avec les enseignants. (ō). Le mépris signifie aussi qu'il n'a pas sa place à l'université, que celle-ci n'est pas faite pour des gens comme lui* » (Lapeyronnie et Marie, 1992, pp. 26-27).

réduits à un état de pure réceptivité, à l'état de preneurs de notes (à condition qu'ils aient été l'objet d'une formation leur ayant appris à le faire). Pratiquer d'une autre façon nous est apparu indispensable, sans rien renier de notre mission de faire apprendre. Se baser sur des techniques issues de la formation des adultes, rendant à l'apprenant un rôle directement actif dans la construction de ses savoirs, ne constitue pas d'ailleurs une rupture totale avec la pédagogie, à moins de méconnaître les méthodes et techniques de la formation continue. En fait, hormis peut-être l'aspect le plus traditionnel du cours magistral, les deux approches ont souvent beaucoup en commun. Les apports des grands pédagogues ne montrent-ils pas depuis un siècle environ l'intérêt d'une pédagogie qui s'ouvre au dialogue avec l'élève, à l'interaction, à l'appropriation par l'apprenant de ses connaissances en dehors d'une transmission frontale, attitudes s'étant développées également dans l'éducation et la formation des adultes, et que nous avons transposées dans l'enseignement d'accueil. Mais « *pour autant, la formation d'adultes ne se soustrait pas au triangle pédagogique de toutes formes d'enseignement : un formateur médiateur des connaissances, un apprenant, des savoirs* ». Pour ce qui est de notre pratique, nous pourrions écrire, comme le fait Pelletier en évoquant les similarités entre pédagogie (et particulièrement pédagogies nouvelles ou actives) et formation continue, que « *chacun des termes de la relation de formation est important (le formateur, les pratiques pédagogiques et didactiques, les démarches d'apprentissage, le groupe, l'apprenant), mais la place réservée à l'apprenant est désormais considérée comme centrale* ». La question de la motivation de l'étudiant adulte devient alors fondamentale dans cette relation pédagogique, tout autant que « *ses aptitudes à expliciter ses représentations mentales, à se les approprier, à les transformer* » (Pelletier, 1998, pp. 363-364) qui l'aident en définitive à construire son projet d'apprentissage puis à se donner les moyens de le réaliser.

Sur le plan de la rencontre et donc du relationnel, par exemple, grâce à la présentation de chacun dès la première journée, les participants ont pu se connaître mutuellement, la constitution du groupe en étant facilitée d'autant.

L'écoute, voire la sympathie - rarement évoquée, pudiquement évitée peut-être quand il s'agit d'évoquer l'acte pédagogique - les « *qualités humaines* » des enseignants, leur capacité de régulation du groupe furent souvent citées comme des éléments déterminants lors de l'évaluation finale de l'enseignement par les étudiants. L'engagement dans le groupe de l'enseignant lui-même était incontournable dans cette logique, et son parcours personnel fut également évoqué à la suite du tour de table de présentation collectif. Ce point est sans doute moteur pour que la constitution du groupe s'affirme solidement dès les premières heures, l'enseignant se donnant alors, ainsi que le formateur d'adultes, les moyens d'être un médiateur, sans pour autant laisser de côté l'essentiel de sa fonction.

En ce sens, une pédagogie où l'écoute tient un rôle déterminant apparaît comme un axe central d'un enseignement impliquant la dimension de l'accueil, celui-ci se devant d'être en lien direct avec l'écoute individuelle, la guidance, l'accompagnement. Par cette convivialité et cet effort de connaissance interindividuelle, tentative fut faite de remettre du plaisir dans les débuts d'une formation universitaire, ce qui ne va pas forcément de soi. Un climat relationnel riche s'avère propice à la communication, aux échanges, et finalement à l'appropriation actuelle et future des savoirs, ce qui revient fortement dans les réactions étudiantes. L'ambiance est déterminante, avec l'établissement d'un nécessaire climat de confiance autorisant l'expression la plus libre possible, facilitant

elle-même une meilleure intégration dans le groupe et par conséquent la rencontre avec le monde universitaire dont il est l'émanation. D'une façon assez simple pour peu qu'on se donne les moyens de construire une pédagogie adaptée à cette fin, il semble qu'indéniablement l'accueil puisse participer efficacement à la constitution de la nouvelle identité que doit se forger tout nouvel étudiant dans le labyrinthe institutionnel et relationnel qu'est l'université. Cela nécessite de sortir des entiers battus de la pédagogie universitaire la plus classique, de remettre en question une bonne part des certitudes enseignantes souvent discutables - même si elles ne sont pas seules en cause, il s'en faut de beaucoup - au vu des échecs des étudiants débutants durant leurs premiers semestres à l'université.

Par la connaissance réciproque, il s'agissait aussi de donner confiance en soi à chacun, en dépit de ce qu'il avait pu connaître auparavant de scolarité (échecs ou semi-échecs). Cette dimension incitait à travailler en sécurité, l'enseignant s'efforçant de ne pas apparaître comme l'ennemi mais l'allié, et sans qu'il ne cache rien des difficultés universitaires. Cette confiance en soi, gage de réussite si elle est fondée, demeure, c'est évident, largement dépendante de l'étudiant lui-même. Cependant il nous semble qu'ici le comportement du pédagogue peut avoir une influence considérable, particulièrement au début d'un engagement universitaire, qui doit encourager plutôt que décourager. De ce point de vue il ne s'agit « *pas de considérer que le professeur (ou d'autres éléments du contexte académique) n'a pas de rôle à jouer dans ce processus. Si la responsabilité de l'étudiant (motivé) consiste à s'impliquer totalement dans ses tâches d'apprentissage, celle du professeur consiste à rendre les tâches d'apprentissage les plus motivantes possible* » (Frenay et al, 1998, pp. 87-89).

La médiation de l'accueil

Cet étudiant en accueil se tient en un entre-deux, tout autant symbolique que réel. Le lycéen doit abandonner son ancien statut lié à l'enseignement secondaire pour en acquérir un nouveau attaché à l'université, et le salarié doit se faire une sorte de double identité, intermédiaire entre le monde du travail et celui du développement intellectuel universitaire. L'étudiant accueilli, qu'il soit « traditionnel » ou salarié arrivant selon un processus de validation des acquis, est au milieu du gué lorsqu'il est confronté à la fin de l'été à notre enseignement : plus tout à fait ce qu'il était et pas encore ce qu'il sera dans quelques semaines ou quelques mois.

L'enseignant d'accueil, rencontré précisément en cet entre-deux, est ce passeur tant de fois évoqué. Il lui faut assumer aux yeux des accueillis une fonction enseignante tout à fait réelle, mais qui est elle aussi symbolique : il est transmetteur formel de connaissances, contrôleur et évaluateur dans la plus pure tradition, mais il est aussi représentant de l'institution universitaire, guide, hôte et surtout initiateur. En ce point médian des parcours, il est médiateur et en accueil cette image est particulièrement appropriée, même si elle a été maintes fois utilisée par ailleurs pour qualifier l'enseignant ou le formateur en général. Il y a bien là pour nous l'idée que la médiation « *va de pair avec celle de faire du lien, de faire du "liant". Le médiateur est une sorte de "passeur" d'une logique à l'autre (ō) La médiation devient alors une nouvelle posture enseignante, avec construction de situations didactiques, observation et accompagnement de sujets reconnus comme tels* » (Astolfi, 1996, p. 13).

L'enseignant en accueil est médiateur en ce sens qu'il délivre de l'information, des

savoirs d'un type nouveau dans leur nature, nécessitant un savoir-faire pour les acquérir, mais également, étant donné la pédagogie choisie, par le fait qu'il est celui qui tente d'instaurer « *une égalité entre les personnes malgré la dissymétrie qui résulte de la différence des savoirs disponibles chez les partenaires des échanges. En effet, les élèves (les étudiants), tout comme le professeur (ō) sont pensés comme capables de se situer par rapport à ce qu'ils savent et d'en discuter* » (Weil-Barais, 1996, p. 38). En plus d'être une transmission de contenus, la médiation d'accueil est plus encore peut-être une « *mise en relation du sujet avec lui-même* », ce qui revient à dire, à partir d'une idée pédagogique forte, que la médiation est aussi une « *vision maïeutique dans laquelle le maître dialogue avec ses élèves. Le sujet n'est pas autoconstructeur, il est constructeur à condition que s'exerce une médiation efficace* » (Avanzini, 1998, p. 223). Apprendre des rudiments de sciences humaines, dans notre optique, a consisté à transmettre des notions nouvelles, des concepts, des méthodes, des techniques, mais en tentant de partir du capital de connaissances acquises par imprégnation par les étudiants et mises en relief par le dialogue médiateur, afin de les inscrire avec précision dans des champs disciplinaires et méthodologiques identifiés et reconnus légitimement par l'université. Notre action médiatrice a consisté à rompre avec « *les identifications précédentes primitives* », pour en arriver à cette « *rupture épistémologique bachelardienne* », c'est-à-dire la prise en considération de la nécessité d'un « *abandon du sens commun pour dépasser les obstacles et construire un savoir neuf* ». Cet enseignement d'accueil s'apparente clairement à la médiation qui a toujours « *quelque chose à voir avec le milieu* », et il fut bien cet entre-deux, puisque « *"être au milieu" renvoie tout aussi bien au passage qu'à l'interposition, ou encore à l'idée de "milieu du gué". C'est que le fleuve peut s'avérer tout à la fois point de rencontre et lieu frontalier* » (Astolfi, 1996, p. 13).

La médiation est constitutive de notre pédagogie sur le terrain, mais aussi plus largement d'un point de vue social et militant. Ici, le formateur, par sa fonction de *tiers* « *favorise la mise en relation de l'apprenant avec l'objet de connaissance* » et de plus, il s'efforce de le réconcilier « *avec lui-même, quand celui-ci a été auparavant mis en échec de façon telle qu'il doute de ses possibilités d'apprentissage* », ce qui dans le cas d'une reprise d'études peut être assez fréquent (Avanzini, *Ibid*). La médiation en accueil consiste à renforcer les intérêts et motivation de l'apprenant pour des champs scientifiques et disciplinaires qu'il connaissait mal ou peu, tout au moins d'une manière approximative, et de leur donner le maximum de relief pour qu'ils lui apparaissent comme désirables malgré leur complexité. Il est certain que l'attitude de l'enseignant vis à vis de ces savoirs est déterminante, dans la façon dont il les présente, les justifie, dans la façon dont il s'enthousiasme pour eux, et « *on perçoit bien dès lors la qualité exigée de cette relation entre l'enseignant et ses élèves (ō) il revient donc à l'enseignant de développer cette intention d'apprendre, non naturelle chez les apprenants, sans laquelle l'enfant (et même l'adulte) ne peut savoir* » (Prouchet, 1998, p. 33).

Si nous suivons Loarer (1996, p. 12), nous avons été médiateur parce que nous avons mis les connaissances à la portée des étudiants, parce que notre attitude a consisté à encourager l'appropriation, que nous avons voulu les aider à trouver leur propre méthode de travail, tenté de réguler leur motivation, d'effectuer des renforcements affectifs, des "restaurations narcissiques", en fait toute une gamme d'interventions pouvant s'exercer quelle que soit la nature des contenus délivrés et des tâches

demandées. A l'instar de ce que note le même auteur à propos de la scolarité, on remarque aisément que ces activités médiatrices ne donnent lieu qu'à peu d'applications dans la pédagogie généralement pratiquée à l'université, où les étudiants sont implicitement considérés comme dotés d'une motivation intrinsèque, et les matières données à apprendre comme automatiquement investies de désir d'acquisition.

Cette médiation ne tourne pas à vide, pour la beauté du geste pédagogique, pour uniquement respecter le nouvel arrivant, pour faciliter son passage entre son hier et son aujourd'hui, son ailleurs et son "ici et maintenant" universitaire. L'enseignant travaillant en accueil, porteur de cet enseignement propédeutique, est bien celui qui va faciliter grâce à sa fonction de médiateur l'apprentissage de contenus potentiellement porteurs de réflexion sociale et de sens critique, et qui par son activité formatrice va faire comprendre l'omniprésence et la complexité du social, qui par la facilitation de cette compréhension va tenter d'en faire saisir les fonctionnements de façon à montrer qu'il s'agit de mécanismes, de processus collectifs et humains sur lesquels, justement, l'humain et le collectif ne sont pas sans influence, l'éducation et les recherches qu'elle suscite étant déterminantes en la matière.

L'interaction pédagogique

Cet enseignement où la médiation, la rencontre, le relationnel, le dialogue jouent un rôle déterminant, pourrait aussi être assimilé à une conception de l'interactionnisme pédagogique, qui conduit « à ne plus considérer les interventions des professeurs uniquement comme des supports ou des transferts d'information mais comme des actes sociaux véhiculant des valeurs, des formes de pensée, des représentations sur la science, ses finalités et ses méthodes, ainsi que sur les domaines de connaissances abordés. La construction du sens pour les élèves est alors supposée émerger des interactions multiples dans lesquelles ils sont engagés » (Weil-Barais, 1996, p 38-39).

Nous inspirant de Trigwel (1994) cité par Romainville, il est possible d'analyser notre enseignement en y repérant tout d'abord une « stratégie centrée sur l'interaction enseignant/étudiants avec l'intention qu'ils acquièrent les concepts clés de la discipline ». Il est estimé dans cette conception de l'interaction que l'étudiant est capable d'être l'acteur de son apprentissage, même si l'enseignant se considère « en définitive, comme le seul responsable de la situation de formation ». Un enseignant du supérieur cité par l'auteur déclare ainsi : « Je ne veux pas qu'ils prennent tout ce que je dis pour argent comptant. Je préfère qu'ils pensent par eux-mêmes, ainsi je les laisse interpréter un fait avant de le faire moi-même. Quand je réalise une démonstration, je ne veux pas leur dire quel en sera le résultat : je leur demande souvent de l'anticiper, en leur ayant donné les prémisses ». Cette attitude fut souvent la nôtre : plutôt que d'apporter immédiatement de l'information déjà organisée, nous avons préféré dans bien des cas en faire découvrir la nécessité, laisser s'exprimer diverses approches, divers avis contradictoires.

Outre part, on reconnaît dans notre pratique la dimension d'une « stratégie centrée sur les étudiants avec l'intention de développer leurs représentations, leurs connaissances du monde ». Les étudiants ont été considérés comme étant les seuls à pouvoir se construire leurs propres connaissances, à travailler par eux-mêmes une vision du monde, qui serait la leur, selon les préceptes que les disciplines présentées proposent. C'est bien l'étudiant, par son action, par sa réflexion, par ses interactions avec

l'enseignant et ses pairs, qui va définir la qualité de son apprentissage. Un autre enseignant cité déclare de ce point de vue : « *Je ne suis pas intéressé à donner un cours en présentant une masse d'informations (ō) la réelle valeur du cours est de provoquer le sens de l'intrigue" (ō) Je vais faire une démonstration et je leur demande de réfléchir à la façon dont je pourrais le faire. Et après, je le fais. Et ce qui se passe est très différent de ce que la plupart attendaient* ».

On trouverait en dernier lieu une « *stratégie centrée sur les étudiants avec l'intention d'aider à changer leurs conceptions* ». Bien que l'approche soit toujours centrée sur l'évolution de l'étudiant, il est sous-entendu cette fois que celui-ci est capable de construire son savoir, mais aussi de considérer la discipline étudiée (et les faits qu'elle présente) comme évolutive, non définitivement fixée et donc réfutable, bien que généralement admise par la communauté scientifique : « *Ce que je cherche à faire avec mes techniques d'enseignement, c'est de confronter les étudiants à leurs idées préalables sur le sujet que l'on va aborder, qui, souvent, vont entrer en conflit avec ce que nous allons voir : le "dogme" officiel actuel* » (Frenay et al, 1989, pp. 101-103).

Il s'est avéré, s'il faut en croire l'évaluation faite par les étudiants, que cette interaction entre les membres du groupe et nous-mêmes a été bénéfique en terme d'apprentissage, comme une sorte soutien social des plus précieux. Les échanges, les confrontations d'idées, régulés par l'enseignant, apparaissent fondamentaux, relevant d'ailleurs souvent d'une attente implicite. Sans doute des processus individuels, tels que la rupture épistémologique bachelardienne mais aussi le conflit cognitif, sont-ils passés à l'épreuve de la socialisation du groupe, ce conflit devenant alors *conflit socio-cognitif* selon la formule de Garnier, Bednarz et Ulanovskaya (1991), la prise en compte par chacun des points de vue exprimés dans le groupe aidant et suscitant une réorganisation individuelle des connaissances. Ces interactions sont d'une importance fondamentale dès l'accueil (surtout en accueil ?), puisqu'il semblerait qu'elles soient « *de nature à stimuler l'argumentation et la justification de la compréhension (...). Il s'agit donc, si l'on fait appel à des dispositifs qui valorisent le groupe d'étudiants ou les équipes d'apprentissage d'attirer l'attention des étudiants, voire de les former, à mener une discussion argumentée, à susciter nombre de questionnements et d'interactions socio-cognitives suscitant des conflits cognitifs auprès de chacun et les amenant à progresser dans leur compréhension des concepts* » (Frenay et al, 1998, p. 127).

Compte tenu de l'hétérogénéité du groupe, dont chacun des membres pouvait représenter un parcours singulier dans la connaissance - difficilement réductible ou rabattable sur un parcours type comme ce peut être le cas avec des étudiants plus traditionnels - dont les modes de rapport au savoir et à l'apprendre pouvaient être extrêmement divers, devant quelquefois beaucoup à des démarches autoformatives, une obligation de clarté semblait s'imposer dans l'exposé des théories et méthodologies abordées. Cette clarté recherchée, difficile à atteindre cependant, était également l'une des conditions à respecter, avec celle de la convivialité, pour que la parole puisse librement circuler de part et d'autre, pour que l'interaction désirée puisse véritablement s'établir. C'est ici que les travaux en sous-groupes, qui permettent de mieux se connaître, facilitent au sein de l'indexicalité propre et multiple de ces parcours hétérogènes, un début d'utilisation d'un regard relevant des sciences humaines. Le travail en sous-groupe constitue effectivement « *un environnement favorable à l'exploration des connaissances nouvelles* » (Bourgeois et Nizet, 1997, p 145), de par la confrontation des points de vue qui s'y développent, mais également par la découverte

des essais-erreurs fructueux ou non des autres étudiants, par le soutien moral et méthodologique que réalise l'inscription d'une réflexion individuelle au sein d'un collectif. Comme ce fut écrit dans l'évaluation, le travail de groupe est « *stimulant pour soutenir les motivations d'entrée en formation* », tout en fournissant un cadre rassurant.

Avec cette volonté de faire jouer l'interaction, de rompre avec la pédagogie universitaire « traditionnelle », l'un des enseignants de LEC tente de susciter l'intérêt très classique pour des questions sans réponses se rapportant aux devinettes des jeux ou encore aux énigmes, ou allants de soi qui « piègent » le sens commun. Ainsi par exemple les questions introductives sur le suicide, de Baudelot et Establet (1993), en sociologie. Par ailleurs, il organise de mini-exposés de cinq à dix minutes où un étudiant doit mettre en lumière des éléments d'un livre lu ou d'une théorie appréhendée d'une manière professionnelle ou personnelle.

Cependant la rupture avec le magistral ne fut pas totale, certains domaines disciplinaires abordés, par leur complexité même et à cause de la contrainte temps, n'ayant pu faire l'objet d'une étude en petits groupes. Sans doute faut-il naturellement s'interroger sur le volume important des contenus à délivrer, à mettre en rapport avec l'impératif temporel de l'enseignement lui-même (37h30). Malgré cette présence inévitable mais mesurée et voulue équilibrée du mode magistral, le fait que l'enseignement permette la circulation d'idées et connaissances est bien perçu, et répond certainement à une demande et un besoin rendus habituellement muets par une magistralité universitaire sans doute encore dominante et que l'on se représente par avance comme telle : « *J'ai beaucoup apprécié les points de vue différents (ō) ce fut un moment rare (ō) J'avais tiré un trait sur l'espoir de croiser un jour le fer sur les idées, débats d'opinion* ».

Le but de l'interaction n'est pas, par ce qui serait alors un subterfuge, de rendre au final seule digne d'intérêt la parole professorale, mais de relativiser et de faire s'auto-évaluer les paroles émises, de façon à ce que chacun puisse individuellement se construire ses réflexions en cohérence avec lui-même, mais aussi ses méthodes de travail universitaire, qui ne peuvent que difficilement être prescrites uniformément. Sur ce point de la méthodologie, il faut se souvenir que même pour la pratique de la prise de notes, les conseils donnés comme pertinents se doivent d'être relativisés : « *il n'est pas rare de trouver, dans les manuels de méthodologie, le conseil d'effectuer une sélection des informations dès la prise de notes. Or, les résultats montrent que ce sont les étudiants qui se déclarent être les plus fidèles, complets et exhaustifs dans leur prise de notes qui réussissent davantage* » (Frenay et al, 1998, p 79). Aussi, si nous avons donné notre avis quant aux meilleures méthodes (prise de notes, rédaction de fiches de lecture, établissement d'un plan d'exposé, etc.), nous avons toujours pris la précaution de préciser que chacun devrait se construire sa propre façon de faire, en s'inspirant au besoin des méthodes prescrites habituellement, en soulignant qu'il y aurait sans aucun doute nécessité de les retravailler en fonction des préférences et talents divers.

Bien évidemment, pour que tout cela soit possible, il faut dire et redire que l'ambiance, le climat de l'enseignement conditionne l'ensemble. Pour que la parole circule, il est besoin que l'étudiant se sente en confiance, qu'il ne craigne pas de se tromper, qu'il sache par avance que l'énoncé d'une erreur est bénéfique parce qu'elle aide à progresser. Il faut aussi que l'enseignant sache et ait envie d'écouter ces paroles, ces erreurs, qu'il sache les corriger sans stigmatiser, en montrant combien cela est révélateur d'une nécessité d'approfondissement du domaine concerné, en montrant que

c'est en partant de là qu'il est possible d'évoluer. L'accueil se doit de prendre son temps, ce temps indispensable à l'affiliation, qui devient souvent si rare par la suite, dans la succession des cours et travaux dont il faudra s'acquitter. A propos de cette facette de l'enseignement d'accueil, nous pouvons reprendre Moracchini quand il écrit au sujet du transfert méthodologique qu'on n'insistera jamais assez sur l'importance d'un climat d'écoute « *tant il faut prendre sur soi pour arrêter les machines (ō) alors même que la pression sociale va toujours plus loin dans le sens de l'horreur économique et de la preuve quantitative du travail effectué* ». Au vu de l'instauration de cet enseignement initialement expérimental (devenu obligatoire depuis) où il est de mise de s'écouter, on pourrait « *être légitimement pris d'un certain désarroi* ». Et ce que cet auteur écrit à propos des travaux dirigés pourrait, encore plus fortement peut-être, s'appliquer trait pour trait à l'accueil : « *ces conditions minimales pour s'écouter et se comprendre, qui n'étaient offertes autrefois qu'en "perruquant" sur le temps des programmes* » devraient, par leur institutionnalisation, prendre une place de plus en plus importante, et pas uniquement au début des parcours étudiants, mais sans doute durant toutes leurs études (Moracchini, 1998, p 43).

L'interaction fut bien un de nos objectifs prioritaires, que nous avons voulu respecter au maximum, mais, même en accueil, construire uniquement sur de l'interaction un enseignement devant par ailleurs transmettre un volume important d'informations, c'est chose impossible. Aussi, comme signalé plus haut, avons-nous été contraints de composer avec cet idéal interactionniste, de l'amender quelque peu, puisque quelquefois le magistral fut incontournable, ne serait-ce qu'à cause de l'impératif temporel, et d'établir un mode « magistral dialogué », laissant tout de même la place à l'expression des étudiants, ce qui d'un point de vue du contenu des cours ne fut pas toujours simple à réaliser. Le plan des cours, la progression logique du discours, en étaient de fait souvent désorganisés, ce qui nous poussait à constamment devoir les réorganiser dans l'instant, en tentant à la fois, dans le même temps, de répondre aux questions posées et de conserver notre propos. La discussion, dont il était accepté qu'elle vienne perturber l'avancée prévue des exposés, on l'imagine, ne facilite pas la clarté, qui doit cependant être recherchée. Les questionnements, souvent nombreux, entraînaient inévitablement dans des réponses complexes mettant en jeu de nombreux champs hétérogènes, faisaient parfois revenir, pour les approfondir, sur des points déjà abordés, ou empiéter sur d'autres à venir, les déstructurant par avance. Malgré toute la difficulté d'ordre didactique en découlant, ce magistral dialogué présente tout de même l'avantage de signifier l'importance de l'indispensable transversalité : il fut ainsi fréquent qu'une question contraigne, pour y répondre, à évoquer la sociologie (peut-être abordée dans un exposé précédent), à prendre en compte des éléments de psychosociologie (discipline dont l'étude pouvait être prévue pour le lendemain), tout en demeurant dans l'axe central de la psychanalyse (pouvant être le thème de l'exposé du jour). Ce qui nécessite pour l'enseignant une gymnastique conceptuelle du plus grand intérêt, et pour les étudiants une capacité d'écoute, de compréhension et d'assimilation qui doit être soutenue par la clarté déjà évoquée, sans que celle-ci ne devienne trivialité, dépouillant les disciplines de leur richesse constitutive.

Si nous voulions ainsi faciliter l'élaboration et la formulation des points de vue individuels sur les disciplines abordées, si nous avons mis en place un dispositif pédagogique allant dans le sens d'une « spontanéisation » d'une parole devenant peu à peu plus « orthodoxe » sur le terrain universitaire, il ne s'agissait pas par un effet de séduction

d'ôter tout rapport critique de la personne vis à vis de son propre point de vue, ni d'avoir la volonté de démontrer sans en apporter la preuve, la supériorité du point de vue scientifique. Ici, l'engagement de l'enseignant dans la dynamique du groupe peut servir d'exemple à ce que peut être une attitude distanciée, et même critique, dans un rapport au savoir de type académique. Cela sans ignorer, naturellement, que, « *quelle que soit l'attitude de l'enseignant par rapport au savoir, quels que soient les efforts pédagogiques déployés pour stimuler et structurer la confrontation des points de vue (ō) la relation entre les apprenants et le formateur est indéniablement inscrite dans des rapports institutionnels de pouvoir asymétriques qui ne peuvent que limiter (ō) les possibilités de distanciation critiques* » (Bourgeois et Nizet, 1997, pp. 146-147). Un équilibre fut par conséquent recherché entre spontanéisation interactive et prise de conscience par l'étudiant de l'inévitable inscription-confrontation de son parcours dans un rapport au savoir où l'institution jouerait à l'avenir un rôle de plus en plus prégnant. L'émergence d'une lucidité face à cette réalité du pouvoir enseignant et de l'institution était l'une des raisons d'être de l'enseignement d'accueil, tout accueil se devant de présenter aussi les aspects plus âpres de l'université, que risquait d'occulter une pédagogie ouverte laissant dans l'ombre les difficultés ultérieures.

L'évaluation des étudiants et le travail en équipe

Cet enseignement avait en ses débuts un statut expérimental, et le besoin d'en mesurer la pertinence et l'efficacité, de l'évaluer, fut une nécessité dès la première saison. S'il fut naturellement évalué par chacun des enseignants, pour son propre compte, il le fut également lors de réunions communes où furent débattus de nombreux points après coup, mais il nous était apparu avant le début de cette première expérience qu'il serait du plus grand intérêt de connaître le point de vue de l'étudiant lui-même sur l'enseignement qu'il aurait reçu durant l'EC Ce qui présentait divers intérêts : par ce geste d'une demande d'évaluation, l'étudiant était placé en position de jugement, et pas seulement d'être jugé, comme c'est le cas habituellement quand n'existe que l'évaluation par l'enseignant. Par cette évaluation, tentative était faite de responsabiliser encore davantage l'étudiant, de l'impliquer à nouveau, cette fois dans l'organisation même de l'enseignement dont il avait été l'objet. Les fiches d'évaluation (contenant plusieurs questions rédigées par nous-mêmes) que les étudiants devaient remplir à la fin de l'EC furent présentées comme extrêmement importantes dans la mesure où les remarques qui y seraient consignées permettraient d'améliorer l'enseignement pour les prochains étudiants qui le suivraient, cela tant sur le fond que sur la forme. Chacun se voyait ainsi proposé « *un rôle actif, et même central* », dans l'action pédagogique dont il avait été le sujet. Son activité d'évaluation lui permettait de jouer un rôle complémentaire à celui qui lui était réservé dans l'interaction, en lui offrant la possibilité d'influer consciemment sur l'avenir de l'EC. Par ce geste, son passage dans cet enseignement laissait une trace, il ne demeurait pas neutre, immédiatement effaçable, il pouvait y apposer sa marque, sa personnalité. Nous partions du présupposé que si l'étudiant était assez démuni pour juger du contenu délivré, puisqu'il n'en avait auparavant et normalement pas une connaissance approfondie, il était « *sans aucun doute compétent pour évaluer tout ce qui concerne l'interaction "professeur-étudiant" (comportement du professeur, charge de travail, qualité des supports)* » (Frenay et al, 1998, p. 152). Qui peut mieux évaluer et dire cette dimension que l'enseignant ne peut que tenter de sentir

du mieux qu'il le peut, ne la percevant certainement jamais aussi bien que l'étudiant lui-même ?

Ce type d'évaluation finale est utile et précieux car il permet à chacun des enseignants d'accueil de mieux se situer par rapport à sa pratique actuelle et à celle à laquelle il ambitionne de parvenir. Par les éléments de connaissance concrets sur l'enseignement et la pédagogie délivrée, il peut lui aussi mieux s'auto-évaluer, se corriger, envisager de nouveaux dispositifs, en éliminer quelques-uns s'étant avérés inefficaces, en améliorer d'autres, sous réserve toutefois de se montrer prudent dans l'analyse de telles données d'évaluation : il est certain que de nombreux faux semblants peuvent s'y infiltrer, venant troubler les résultats. Néanmoins, ce procédé, qui s'est avéré riche d'enseignements, dans tous les sens du terme, s'il n'est pas une nouveauté¹, gagnerait certainement à être généralisé (l'enseignant lui-même étant certainement le seul à pouvoir juger de sa pertinence) à bien d'autres enseignements, ce que nous avons nous-mêmes fait depuis en d'autres secteurs de l'université. L'analyse de ces évaluations fut également réalisée au cours de réunions communes entre les enseignants de l'EC, et il est bon de souligner l'importance de ces réunions où il était aussi, naturellement, débattu de pédagogie. Très certainement l'enseignement qui vient d'être décrit n'aurait-il pas eu le même profil, les mêmes caractéristiques, connu la même réussite peut-être, s'il n'avait été le résultat de nombreux débats entre nous, chacun apportant ses idées et sa sensibilité pédagogique. Notons d'ailleurs que ce travail d'équipe (initialement composée de deux maîtres de conférences et de deux chargés de cours puis étoffée de deux nouveaux membres, maître de conférences et chargé de cours), fut un bénéfique échange d'expériences et de réflexions, dont chacun, à son niveau et à l'aune de sa propre situation dans l'université, a pu tirer profit. Si un enseignant du supérieur peut enseigner seul, isolé de ses confrères sur le plan pédagogique, et cependant obtenir de bons résultats, il semble indéniable que l'échange et la confrontation des expériences vécues ont un impact positif sur l'enseignement. L'une des principales retombées de ces nombreuses réunions fut que les EC animées par les enseignants de l'équipe eurent une unité, même si chacun d'entre eux mit en action un savoir-faire et un savoir-être différents et inévitablement personnels. Sans être strictement les mêmes, les contenus et dispositifs pédagogiques eurent une configuration globalement identique, si bien que les étudiants sortant de ces enseignements possédaient des connaissances à peu près équivalentes, ce qui n'est sans doute pas le cas ailleurs. Seules de telles réunions permettent de parvenir à ce résultat consistant non pas se doter d'un programme rigide, mais à conserver à l'esprit de grandes lignes directrices définies en commun, que chacun s'attache à respecter. Comme l'écrit l'Areser à propos des réunions de coordination entre cours magistraux et travaux dirigés, *« l'effet principal que l'on peut attendre d'une telle organisation se situe du côté de la formation des enseignants : formation permanente pour les plus anciens, formation initiale pour les nouveaux recrutés qui partagent l'expérience de leurs aînés. Ces réunions peuvent aussi se concevoir comme une forme d'échanges scientifiques : elles sont une occasion unique de poser des questions, d'évaluer ce qui marche ou échoue auprès des étudiants et*

¹ « Aux Etats Unis, dans l'enseignement supérieur, les jeunes enseignants sont sans cesse évalués : pour ce qui est de leur enseignement proprement dit, des formulaires standardisés comportant une trentaine de questions, semblables pour tous les cours, permettent aux étudiants, à la fin du semestre, de juger leurs professeurs, en les notant du 0 à 5 » (Attali, 1998, p. 117). Toutes comparaisons avec un enseignement en grande partie privé devant être faites avec la plus grande prudence, naturellement.

d'éclaircir des points obscurs, sans fausse honte » (Areser, 1998, pp. 62-63).

Conclusion :

Pourquoi accueillir pour enseigner dans l'enseignement supérieur ?

Une des caractéristiques fortes de cette expérience est donc à notre sens ce projet de présenter un large panorama des sciences humaines et sociales dans les nombreuses dimensions de leurs composantes, afin de mieux tracer à l'avance le profil futur des sciences de l'éducation que les nouveaux étudiants accueillis se devront d'affronter par la suite. Autre serait que pour parvenir à ce résultat en respectant le contexte particulier d'un EC d'accueil, il était indispensable d'imaginer une pédagogie s'adaptant à la fois à un type particulier d'étudiants et à ce contenu assez large, et nous avons dit sur le plan pédagogique toute l'importance de l'écoute, de la médiation, de l'interaction, de l'évaluation, de la prise en compte du vocabulaire etc., tout ce qui fait ce "style d'enseignement d'accueil". Nous aimerions insister en conclusion sur quelques points, qui sont sans doute apparus en filigrane tout au long de ces quelques pages.

Un peu à l'instar de ce qui vient d'être décrit de notre enseignement, en divers lieux universitaires, principalement à l'étranger, il est de plus en plus souvent proposé « *un large éventail de mesures visant à offrir aux étudiants un accompagnement et un suivi pédagogique rapproché* » (Frenay et al, 1998, p 14). Il semblerait toutefois que dans nos universités françaises ce type de démarche ne soit pas encore à la hauteur des véritables enjeux, d'où peut-être et en partie la persistance d'un taux d'échecs trop important dans les premiers cycles. Pourquoi donc cette relative vacance de bonne volonté pédagogique et enseignante qui se réclamerait de l'accueil ou de ce qui lui ressemblerait sous une autre appellation ?

Tout enseignant-chercheur se doit de délivrer un enseignement, chacun le sait, et plus cet enseignement se situe aux plus hauts échelons universitaires, plus il est convoité, sans doute parce que considéré comme plus « noble », plus en correspondance avec ce qui serait un idéal « élevé » du supérieur et de la recherche. Est-ce pour cela que l'enseignement d'accueil, et la notion d'accueil universitaire plus généralement, ont été jusqu'à aujourd'hui si peu mis en action autrement que sous forme partielle, largement insuffisante à l'échelle des besoins nouveaux, et cela même en des lieux donnés dès leur naissance comme expérimentaux (cas de Paris 8) ? Peut-on présumer que, tout comme « *accompagner de nouveaux étudiants dans leurs longues et difficiles démarches d'apprentissage* », enseigner tout en accueillant ou accueillir en enseignant, « *est une tâche beaucoup plus ardue qui fait reculer plus d'un professeur* », et peut-on aller jusqu'à dire que « *c'est sans doute au pied de l'accompagnement qu'on reconnaît le véritable enseignant universitaire* » ? Au même titre que l'accompagnement ou le tutorat, l'enseignement d'accueil est sans doute « *fondamentalement lié à l'importance reconnue par le monde universitaire à sa mission d'enseignement* ». Pourtant, « *il est bien connu que cette mission est souvent dévalorisée au profit de la recherche* », cela pour de nombreuses raisons tenant aux mentalités universitaires, à la promotion où seules semblent encore compter les qualités de chercheur. Ce dont on peut déduire que c'est « *peut-être parce qu'il est moins évaluable, moins socialement visible et en définitive plus altruiste, les enseignants-chercheurs hésitent à investir dans l'autre aspect de leur métier : faire apprendre* » (Frenay et al, 1998, pp. 146-147), cela ne se justifiant jamais autant peut-être qu'au niveau de l'accueil, où il s'agit certainement

encore plus *de faire apprendre à apprendre*. On mesure donc le chemin restant à parcourir à l'institution pour que chacun prenne conscience de cette pressante nécessité si l'on tient aux idéaux universitaires précités : la qualité du troisième cycle est étroitement dépendante des enseignements qui le précèdent, à moins de se résoudre à la perpétuation de cette regrettable « sélection naturelle ».

Un second point que nous voulions souligner est celui de la montée en puissance de la formation en permanence - passant certainement de plus en plus fréquemment par l'université - qui sera celle de demain pour bon nombre d'adultes, pour lesquels, à chaque retour périodique dans l'enseignement supérieur, l'enseignant devra inévitablement remplir une fonction d'accueil. Souvenons-nous au passage que ce mouvement inéluctable de formation en permanence, qui changera sans doute à l'avenir le profil de l'université, prend sa source déjà fort loin dans le passé, lorsqu'en 1597 on ouvre à Londres le Gresham Collège pour y délivrer un enseignement supérieur pour adultes à l'intention de marchands et artisans. Et, point d'importance, V. de Landsheere rappelle que « *l'acte constitutif de ce "collège" précise que les disciplines enseignées et les méthodes pédagogiques doivent être adaptées à cette population particulière et que l'objectif premier est le développement personnel* » (Landsheere, 1992, p. 520). La conscience qu'il est nécessaire d'adapter la pédagogie lorsque des adultes entrent ou reviennent dans l'enseignement supérieur n'est donc pas nouvelle, et l'histoire de l'éducation des adultes l'illustre souvent. Les prochaines décennies accentueront ce besoin d'enseignement supérieur pour d'adultes, s'il est vrai, comme le pensent les auteurs du *Rapport pour un modèle européen d'enseignement supérieur*, qu'un « *séjour de quelques mois dans un établissement d'enseignement supérieur tous les dix ans devra devenir peu à peu la règle, d'abord dans les métiers où la tenue à jour du savoir est la plus nécessaire (tels ceux de la médecine ou des sciences de la vie), puis de tous les autres* » (Attali, 1998, pp. 48-49). Mais il n'en demeure pas moins qu'aujourd'hui encore, les adultes sont généralement mal préparés à une entrée ou un retour dans l'enseignement supérieur. Comment dans ces conditions ne pas avoir à l'idée un enseignement universitaire capable, au début de ces parcours, de mieux les intégrer tout en délivrant des connaissances générales, mais capable aussi de réactualiser leurs savoirs de façon récurrente pour lutter contre l'obsolescence de ces mêmes savoirs qui actuellement se déprécient rapidement ? La formation en permanence - et pas seulement celle liée aux professions exercées, mais également et surtout celle relevant du développement du savoir personnel et de la culture générale - devient chaque jour plus nécessaire, et l'université doit se préparer à jouer un rôle de plus en plus marqué dans un secteur où l'étudiant traditionnel tel que les anciennes facultés le connaissaient n'existera plus, remplacé par des adultes qui ne seront étudiants qu'épisodiquement. Pourtant, actuellement, cette formation en permanence « *n'est assurée qu'à 3% par les universités, alors qu'elles disposent d'éminents pédagogues et de locaux parfois considérables, partiellement inutilisés pendant de vastes plages de temps* » (Attali, 1998, pp. 38-39). Notre enseignement d'accueil (ainsi que les autres innovations allant dans le même sens), sans l'avoir ouvertement pensé, jette peut-être les fondations de ce que pourrait être une pédagogie indispensable à de tels retours à l'université, en ce sens qu'il tient implicitement compte du fait que des adultes reprenant des études « *sont souvent plus critiques que leurs collègues qui sortent directement de la scolarité obligatoire. Motivés par des demandes précises de formation en vue de leur adaptation professionnelle ou par simple intérêt, ils sont plus enclins à dénoncer les vices du*

système, par exemple l'importance accordée à la mémorisation de données factuelles au premier cycle » (Frenay et al, 1998, pp. 146-147). C'est sans doute sous leur influence que les méthodes pédagogiques universitaires les plus classiques devront cette fois s'amender, sortant de leur inadaptation aux publics nouveaux qu'elle rencontrent déjà et désorientent si souvent. L'enseignement d'accueil est aussi, entre autres, un révélateur potentiel des qualités et des failles de l'enseignement universitaire traditionnel. D'une certaine façon, il pointe ce qu'il ne faudrait pas faire, ce qu'il faudrait peut-être faire, ce qu'il serait peut-être possible de faire. Serait-il envisageable de le considérer comme une sorte de banc d'essai pour le futur de l'enseignement universitaire ?

Le point de vue retenu pour terminer sera celui-ci : sans donner plus de valeur à l'université qu'elle ne peut en avoir, force est de constater que c'est en partie grâce à elle que nous parvenons toujours à mieux nous connaître ainsi que le monde dans lequel nous évoluons, cette bulle biologique, écologique et sociale dont nous sommes dépendants - celle-là même que nous avons eu à dessein de décrire par le biais des sciences humaines - et avec laquelle nous interagissons sans cesse. L'enseignement universitaire, par la qualité potentielle de ses contenus, est susceptible de donner au savoir une envergure singulièrement plus étendue que de nombreuses autres institutions d'enseignement supérieur ne le font, qui par leur intéressement institutionnel ou financier se limitent par avance à des cursus plus étroits. L'université, en devenant de masse, peut et doit conserver cette différence qui fait qu'elle demeure encore un service public relativement indépendant des pouvoirs financiers et économiques.

Comme l'écrit Moracchini à propos de l'école, l'enseignement d'accueil a essayé de mettre les nouveaux étudiants en « *Je* » pour qu'ils comprennent du mieux possible le sens du « *jeu* » universitaire. Par l'enseignement d'accueil, l'université a tenté de donner à chacun les moyens de mieux comprendre les disciplines abordées, mais aussi son propre fonctionnement intellectuel, afin de rendre moins hermétique l'univers de l'enseignement supérieur à ceux qui n'ont pas eu la chance et la possibilité d'en trouver la clef dans leur milieu d'origine. Il se peut que des enseignements ressemblant à l'U.E d'accueil offrent une possibilité à l'université de masse de se mieux connaître, pour que, comme l'école de masse « *elle se fasse plus vivante, plus convaincante, tout en restant ancrée à un haut idéal culturel* » (Moracchini, 1998, p. 44).

En accueil, les étudiants et les enseignants sont placés devant une alternative fondatrice : soit pour l'enseignant faire simplement son métier, transmettre les notions qu'il se doit de transmettre selon des méthodes qui lui sont habituelles, puis évaluer en conscience pour faciliter ou entraver le cheminement ultérieur de ceux à qui il s'adresse ; dans cette configuration classique, l'étudiant peut s'approprier les savoirs proposés du mieux qu'il le pourra pour s'assurer la validation de l'EC, et entamer ainsi un parcours le menant aux diplômes ou situations espérés. Comportement des plus respectables, et même parfois incontournables, il ne saurait être question de le critiquer nous l'avons nous-mêmes observé lorsque nous étions étudiant. Mais on fera tout de même de remarquer que cela n'est pas tout à fait satisfaisant, même si la réussite envisagée est finalement atteinte et si de cette façon l'enseignement d'accueil a correctement accompli une de ses missions. Il manque là ce qui fait le prix et l'importance du savoir universitaire, c'est-à-dire l'autre versant de l'alternative : un peu de passion et d'espérance, un peu de plaisir, un peu d'enthousiasme, un peu de liberté et de créativité, cela de part et d'autre de la salle de cours. Trop d'enseignements

universitaires ne parviennent pas à susciter le goût pour un tel savoir, trop de parcours de licence, de maîtrise, sont autant d'exercices formels où l'ennui demeure la règle, comme dans la scolarité du secondaire, ne parvenant pas à former des êtres véritablement concernés par la connaissance, cet océan immense dont chaque étudiant et chaque enseignant devrait être le marin. Sinon, mis à part le diplôme, formalité des plus formelles, au fond, à quoi bon venir passer une partie de sa jeunesse ou de son âge adulte sur les bancs de l'université ? Qu'en restera-t-il vingt ans plus tard ? Que sera devenu le sens des connaissances acquises ? Auront-elles été réactualisées, réutilisées, passées au crible de l'expérience, discutées, approfondies, critiquées, combattues, appréciées, utilisées ? En aura-t-on été rebuté par un monde universitaire ne sachant pas écouter, transmettre à celui qui arrive, celui qui ne comprend pas, qui erre, se désespère d'errer entre bâtiments et disciplines, qui a le cruel sentiment de n'être pas pris en compte dans sa spécificité, que ses savoirs propres ne sont l'objet d'aucune considération autre que polie dans le meilleur des cas, qui constate qu'il n'est pas pris en compte par la parole et le geste universitaire désinvoltés et parfois fort peu pédagogiques ? Une des finalités de l'accueil, et au-delà de l'enseignement universitaire, devrait continuer d'être, devenir ou recommencer à être une recherche de sens et d'engouement pour la connaissance, sans laquelle tout savoir acquis, devient à terme lettre morte, inutile bagage. L'université a-t-elle jamais su ou envisagé d'adapter sa pédagogie à une telle fin ? Le plus souvent, elle est transmettrice froide de méthodes, de méthodologie, désignation de parcours obligés malgré l'apparente liberté de choix inventée pour l'étudiant. Désincarnation du savoir il y a bien à l'université, désincarnation des rapports humains aussi, or on ne peut avoir envie d'apprendre, de conquérir le savoir que s'il est incarné, inscrit dans le rapport aux œuvres bien sûr, mais aussi dans le rapport aux hommes et femmes qui font vivre l'institution, étudiants ou professeurs. C'est en partie en inventant de tels rapports plus chaleureux que l'université, sans pour autant délaisser les savoirs qu'elle se doit de transmettre, peut se réchauffer, donner l'envie véritable de l'approcher, de se laisser séduire par elle, et de la séduire peut-être du même coup, afin de mieux vivre avec elle.

Une telle pédagogie, se voulant exigeante sur la qualité de son enseignement et ouverte au désir, à l'envie, au besoin, au manque, à l'accueil, ne peut se contenter d'être pure formalité. On ne s'improvise pas enseignant en accueil, il faut que l'on soit accueillant, évidence indispensable pour faire comprendre de quoi il s'agit. Mis à part quelques outils, quelques « trucs », quelques savoir-faire, quelques signaux que nous avons tenté de présenter, il n'existe pas de recette pour réussir un enseignement d'accueil, pour bien le réussir, c'est-à-dire, dans le sillage de ce qui précède, pour engendrer un goût pour le savoir, ou tout au moins pour contribuer à son développement. Tout enseignant en sciences de l'éducation connaissant un peu la pédagogie sait bien qu'aucune méthode (que ce soit la non-directivité de Rogers, le travail en groupe de Freinet, la liberté de Summerhill, la pédagogie institutionnelle d'Oury ou d'autres) ne réussit véritablement si elle n'est pas appliquée par son inventeur, qui lui donne son âme, sa force, son inventivité, sa conviction. Sans prétendre naturellement que ce nous avons réalisé est comparable à de tels exemples célèbres et célébrés, il est indéniable que la capacité pédagogique de l'accueil n'est pas donnée, qu'elle ne s'apprend que difficilement, qu'elle a besoin pour se déployer que la nécessité s'en fasse sentir en la personne même de l'enseignant. Si nos séances d'enseignement d'accueil ont bien fonctionné, du moins nous le pensons, n'est-ce pas parce que nous-mêmes en avons

ressenti jadis le besoin ? Si nous savions trouver au moment où il le fallait les mots capables de faire comprendre un concept, si nous pouvions trouver la formule apaisante dont le nouvel étudiant avait besoin pour tempérer son inquiétude, si nous pouvions délivrer le bon renseignement (enseignement est aussi renseignement) au moment où il le fallait, nous ne le devons pas à une qualité personnelle, mais tout simplement au fait que ce mot, cette formule, ce renseignement, nous en avons nous-mêmes eu besoin. Est-ce à dire qu'enseigner en accueillant n'est possible, si l'on veut le faire bien, que si l'on est seulement chargé de cours ou nouvel enseignant dans le supérieur, encore proche de ses expériences étudiantes pour que le souvenir émotif et affectif en soit demeuré présent, pour que l'enthousiasme pour la connaissance ne se soit pas déjà « routinisé » ? Il est certain que l'enseignant qui accueille se doit d'être le plus proche possible des étudiants qu'il reçoit, et il est évident que cette proximité ne s'invente pas, elle se doit pour un enseignant chevronné d'être travaillée. Ce n'est que par l'écoute qu'il peut y parvenir, mais il lui faut alors rompre avec la distance que l'université et son organisation établissent pernicieusement entre ce type d'étudiant et lui-même, à son corps défendant quelquefois. La structure que nous avons donnée à l'enseignement d'accueil est susceptible de rendre possible cette écoute individuelle et groupale, par les vertus de la rencontre, de la convivialité, de l'interaction recherchées, et tout enseignant attentif à ces données peut s'y adapter. C'est peut-être en accueillant que l'enseignant de longue date, délaissant un instant l'idéal des "hauts niveaux", pourrait véritablement connaître les nouveaux arrivants de l'université massifiée. L'idée d'un enseignement d'accueil au début des parcours universitaires devrait sans doute se généraliser, devenant incontournable. On peut même penser que le climat et l'ambiance que nous avons décrits, dont le résultat est que cet enseignement est bien perçu, devraient à terme inspirer quelques réflexions pédagogiques concernant les cycles suivants : il nous est en effet souvent apparu que quel que soit le diplôme préparé (maîtrise, DEA, doctorat) le besoin de rencontre, d'écoute, d'interaction, demeure présent, seulement il devient moins fort, l'habitude de faire sans lui a été prise. Et si la qualité des études s'en trouvait finalement amoindrie ? Est-ce de l'audace ou de la provocation ? : il nous est arrivé de rêver d'une université qui serait accueillante durant toute la durée des études. S'il s'agit là d'une sorte d'utopie, nous l'assumons en tant que telle, il y a des raisons pour que cela en vaille la peine, comme le signifie François Dubet préfaçant un ouvrage récent de Georges Snyders (1996, p. 10) : « *Au moment où les jeunes adultes allongent de plus en plus leurs études en y projetant de moins en moins de rêves ou d'illusions, il est bon de rappeler parfois l'enchantement d'une créativité éducative opposant le monde des passions et des convictions à celui des intérêts et des calculs* ».

C. Verrier, 2000

Bibliographie

Allegre (C), 1997, *Entretien avec Claude Allègre, Le monde de l'éducation*, n°252, pp. 53-55.

Altet (M), 1998, *Les styles pédagogiques*, in *Eduquer et former*, dir J-C. Ruano-Barbolan, Paris, Ed Sciences humaines, pp. 353-357.

Areser 1998, *Quelques diagnostics et remèdes urgents pour une université en péril*, Paris, Liber-raisons d'agir, 126p.

Attali (J), 1998, *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*, Paris, Stock, 148 p.

- Astolfi (J.P), 1996, Médiation(s), Educations, n° 9, p 13.
- Astolfi (J.P), 1997, *Du "tout" didactique au "plus" didactique*, Revue française de pédagogie, n° 120,
- Avanzini (G), 1998, *Savoirs et médiation*, in *Eduquer et former*, dir J-C. Ruano-Barbolan, Paris, Ed. Sciences Humaines, pp. 223-224.
- Baudelot et Establet, 1993, *Durkheim et le suicide*, Paris, PUF
- Beillerot (J), 1988, *Voies et voix de la formation*, Paris, Ed. Universitaires
- Bourgeois (E), Nizet (J), 1997, *Apprentissage et formation des adultes*, Paris, PUF, 22 p.
- Bireaud (A), 1990, *Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur*, Paris, Ed. d'organisation
- Bireaud (A), 1990, "Pédagogie et méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur", Revue française de pédagogie, n° 91, pp. 13-23.
- Chalmers (A), 1982, *Qu'est-ce que la science ?*, Paris, La Découverte, 287 p.
- Charlot, 1995, *Les sciences de l'éducation, un enjeu, un défi*, ESF, 348 p.
- Charlot (B), 1997, *Du rapport au savoir*, Paris, Anthropos, 112 p.
- Charlot (B), Bautier (E), Rochex (J-Y), 1992, *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, A. Colin, 253 p.
- Coulon (A), 1997, *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, Paris, PUF, 219 p.
- Del'Guidice (J), 1998, *Apprendre le transfert par l'évaluation-régulation?*, Educations, n° 15, pp26-29.
- Develay (M), 1997, *Origines, malentendus et spécificités de la didactique*, Revue française de pédagogie, n° 120, pp. 59-66.
- Donnay (J), Romainville (M), 1996, *Enseigner à l'université, un métier qui s'apprend?*, De Boeck, 160 p.
- Dubet (F), 1994, *Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse*, Revue française de sociologie, XXXV.
- Duru-Bellat (M), 1995, *Des tentatives de prédictions aux écueils de la prévention en matière d'échecs en 1^{er} année d'Université*, Savoir, éducation, formation, 3, Sirey.
- Dupont (P), Ossandon (M), 1994, *La pédagogie universitaire*, Paris, PUF, 126 p.
- Fave-Bonnet, 1992, *L'opinion des enseignants-chercheurs sur les évolutions actuelles de l'Université et L'opinion des enseignants-chercheurs sur leur profession*, Savoir, éducation, formation, 1 et 2, Sirey.
- Fave-Bonnet (M-F), 1998, *La recherche pédagogique, une grande absente de l'université*, in *Eduquer et former*, dir. J-C. Ruano-Borbalan, Paris, Ed. Sciences Humaines, pp. 109-110.
- Fave-Bonnet (M-F), 1998, *L'Université : état des lieux*, in *Eduquer et former* dir. J-C. Ruano-Borbalan, Paris, Ed. Sciences Humaines, pp. 465-472.
- Feyerabend (P), 1979, *Contre la méthode. Esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance*, Paris, Le Seuil, 350 p.
- Fond-Harmant (L), 1997, *Des adultes à l'université. Cadre institutionnel et dimensions biographiques*, Paris, L'Harmattan, 296 p.
- Foulquié (P), 1971, *Dictionnaire de la langue pédagogique*, Paris, PUF, 492 p.
- Frenay (M), Noël (B), Parmentier (P), Romainville (M), 1998, *L'étudiant apprenant. Grilles de lecture pour l'enseignant*

universitaire, Bruxelles, De Boeck, 178 p.

Galland (O), (Dir.), 1995, *Le monde des étudiants*, PUF, 247 p.

Glasman (D), 1995, *Notes critiques*, Revue française de pédagogie, n° 112, p 139.

Landsheere (V. de), 1992, *L'éducation et la formation*, Paris, PUF, 734 p.

Loarer (E), 1996, *Médiations éducatives : de quoi parle-t-on ?* Educations, n° 9,

Laeng (M), 1974, *Vocabulaire de pédagogie moderne*, Paris, Le Centurion, 251 p.

Lapeyronnie (D), Maris (J-L), 1992, *Campus blues : les étudiants français face à leurs études*, Paris, Seuil, 268 p.

Legrand (L), 1997, *Qu'est-ce que la recherche pédagogique ?*, Revue française de pédagogie, n° 120, pp. 39-49.

Maschino (M), 1984, *Savez-vous qu'ils détruisent l'université ?*, Paris, Hachette, 227 p.

Mesnier (P.M), 1996, *Entreprendre et chercher, facteurs constitutifs des apprentissages adultes*, in E. Bourgeois (éd), *L'adulte en formation : regards pluriels* (pp. 57-71), Bruxelles, De Boeck.

Mingat (A), 1996, *Qu'est-ce que l'effet-maître?* Sciences humaines, hors série n° 12

Moracchini (C), 1998, *Du "transfert méthodologique" à la "mentalité scripturale"*, Educations, n° 15, pp. 37-40.

Morin (E), 1977, *La méthode. La nature de la nature*, t 1, Paris, Le Seuil, 400 p.

Pineau (G), Le Grand (J-L), 1996, *Les histoires de vie*, Paris, PUF, 125 p.

Pelletier (G), 1998, *Une spécificité pour la formation continue ?*, in *Eduquer et former*, dir J-C. Ruano-Borbalan, Paris, Ed. Sciences Humaines, pp. 353-357.

Prouchet (M), 1998, *Transfert, éducabilité cognitive et pédagogies de la médiation*, Educations, n° 15, pp. 31-36.

Reboul (O), 1991, *Nos valeurs sont-elles universelles ?*, Revue française de pédagogie, n° 97, p 5-11.

Romainville (M), 1990, *Qu'est-ce qu'un "bon prof" pour le étudiants de premier cycle?* Réseau, 11, 1-4.

Snyders (G), 1993, *Heureux à l'université*, Paris, Nathan, 203 p.

Snyders (G), 1996, *Y a-t-il une vie après l'école?*, Paris, ESF, 140 p.

Tobelem (G), 1998, *Pour une université citoyenne*, Paris, Ed John Libbey Eurotext, 178 p.

Troger (V), 1998, *Les élèves, les étudiants et leurs familles*, in *Eduquer et former*, dir. Ruano-Borbalan (J-C), Paris, Ed Sciences Humaines, pp. 439-445.

Verrier (C), 1999, *Autodidaxie et autodidactes ; l'infini des possibles*, Paris, Anthropos, 230 p.

Vincent (G) dir. ,1994, *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 227 p.

Weil-Barais (A), 1996, *La médiation des apprentissages par l'enseignant*, Educations, n° 9, pp 37-39.

Annexe

A titre d'illustration récapitulative de tout ce qui précède du point de vue des contenus et des pratiques, et afin d'exemplifier l'enseignement d'accueil au quotidien, nous livrons ci-dessous le compte rendu d'une U.E d'accueil type, qui eut lieu en 1995.

PREMIERE JOURNEE (9h00-17h00) : PRATIQUES ETUDIANTES ET NOTION DE SCIENCE

- tour de table de présentation individuelle et personnalisée de chaque étudiant, puis de l'enseignant
- présentation détaillée des buts et objectifs de l'U.E d'accueil, « programme » des cinq journées
- distribution commentée des glossaires et autres documents pédagogiques
- travail individuel sur le questionnaire « Itinéraire de lecture en sciences humaines »
- discussion sur la licence, en termes pratiques (inscriptions administratives et pédagogiques, description de la brochure du deuxième cycle, nombre d'U.E à valider pour obtenir le diplôme, spécialités disciplinaires des différents enseignants, etc.). Ce type d'échanges reviendra fréquemment, sous différentes formes, durant les cinq jours. C'est une raison d'être de l'accueil.
- ramassage des fiches de lecture
- travaux en sous-groupes à partir du questionnaire rédigé précédemment, afin de répondre aux questions : « Qui sommes-nous dans ce sous-groupe, d'où viennent nos savoirs ? ». Les réponses, lues par un rapporteur, doivent être formulées d'abord dans la langue de « l'homme de la rue », puis dans celle du spécialiste des sciences humaines et sociales.
- introduction à la notion de science : historique de la notion dans la pensée occidentale ; montée en puissance des sciences de la nature (ou exactes) à la fin de la Renaissance, au détriment des lettres et des lettrés ; installation en position de force des sciences exactes ; naissance au 19^e siècle de diverses sciences humaines, le plus souvent tentées de se calquer sur les sciences exactes. A partir du glossaire, repérage d'expressions centrales en sciences ; sciences humaines, sciences sociales, sciences de l'homme et de la société, sciences anthroposociales ; éléments sur épistémologie ; Popper, Kuhn, Bachelard, Feyerabend, etc ; induction, déduction, méthode hypothético-déductive.
- début de travail collectif sur un texte d'Y. Barel traitant de l'évolution actuelle des sciences sociales.

DEUXIEME JOURNEE (9h00-17h00) :
NOTION DE SCIENCE (fin) ET SOCIOLOGIE

- retour/débat sur la première journée
- notion de science : reprise de la discussion sur le texte de Y. Barel, les sciences humaines à la recherche d'un nouveau paradigme ; différenciation-rapprochement avec les sciences exactes. Discussion fournie et animée.
- présentation des travaux possibles sur les « projets de connaissance ».
- cours : première approche de la sociologie. Définition de la sociologie ; courte histoire de la discipline ; évocation des pères ; Durkheim, Weber, mais aussi Tarde, Le Play, Marx, etc ; à quoi et à qui peut servir la sociologie ? ; description de quelques méthodes et techniques sociologiques. Développement sur la sociologie au 20^e siècle ; l'École de Chicago ; tendances contemporaines ; le quantitatif et le qualitatif. Evocation, évidemment trop rapide, des sociologies des organisations, de l'acteur et de ses stratégies ; sociologie critique (Bourdieu, Touraine et autres).
- débat sur sociologie.
- travaux sur des extraits de textes de Durkheim (*Le suicide*) et de Weber (*Éthique protestante et l'esprit du capitalisme*). Le groupe est partagé en quatre sous-groupes, dont deux travaillent sur le même texte, ce qui permet une confrontation de points de vue lors de la mise en commun qui suit.
- réflexion commune et précision sur les fiches de lecture à rendre pour la validation.

TROISIEME JOURNEE (9h00-17h00) :
ETHNOGRAPHIE / ETHNOLOGIE / ANTHROPOLOGIE

- retour/débat sur la journée précédente. Discussion sur le parcours de licence
- exposé d'un quart d'heure d'une étudiante sur « La rumeur d'Orléans » de E. Morin. A cette occasion, l'étudiante explique comment elle s'y est pris pour rédiger la fiche de lecture d'où est tiré son exposé.
- cours sur ethnographie, ethnologie et anthropologie. En partant des glossaires, différenciation de ces disciplines. Les origines, Morgan, Tylor, Frazer, puis Boas, Malinowski. L'évolutionnisme, le diffusionnisme, le culturalisme, le fonctionnalisme. Détours par Mauss, l'école française. Frontières entre ethnologie et sociologie. Illustration de points forts de l'ethnologie, principalement les structures de la parenté et l'étude des contes, des mythes et des rites. Quelques indications sur le structuralisme, en partant de Saussure, pour en arriver à Levi-Strauss et à l'anthropologie structurale.
- travaux en sous-groupes sur « L'Afrique fantôme » de Leiris, à partir d'une présentation par une étudiante, sur « Essai sur le don » de Mauss, sur « Les Argonautes du Pacifique occidental », suivi d'une discussion sur le journal de recherche en ethnologie.
- en fin de journée, deux étudiants de l'U.E d'accueil de l'année précédente viennent évoquer leurs parcours en licence. De très nombreuses questions pratiques leur sont adressées. Exercice visiblement apprécié

QUATRIEME JOURNEE (9h00-17h00)

PSYCHOLOGIE SOCIALE

- réponses à des questions générales sur Paris 8. Historique de l'université depuis sa création à Vincennes. Spécificités du département des sciences de l'éducation.
- cours psychologie : opposition au mentalisme ; béhaviorisme ; stimuli-réponse/renforcement ; Watson, Skinner, Pavlov. Dépassement du béhaviorisme, psychologie de la forme, psychologie cognitive, interprétation du fonctionnement de la « boîte noire ». Wallon, Piaget, les stades du développement de l'enfant ; Gesel, Spitz, multiplicité des visions d'un même phénomène, sujettes à révisions constantes. Rogers, la psychologie clinique centrée sur le client.
- discussion sur le cours, longue et intéressante
- mini exposé d'une étudiante sur « Cinq leçons sur la psychanalyse » de Freud.
- travaux en sous-groupes. Freud, l'interprétation des rêves. Sous forme de notions rapides : théorie de l'inconscient, les ça, moi et surmoi, les topiques, le complexe d'Œdipe. Lacan, Jung, Dolto.
- lecture commune du texte « La soumission à l'autorité », extrait de Milgram.

CINQUIEME JOURNEE (9h00-17h00) :

PSYCHOLOGIE SOCIALE (fin) / SCIENCES DE L'ÉDUCATION

- retour/débat sur la journée précédente. Compléments sur psychologie et psychanalyse. Indications sur « l'anthropologie psychanalytique » (« Totem et tabou » ; « Malaise dans la civilisation »). Rapports éducation-psychanalyse : éducateur métier impossible.
- éléments sur psychologie sociale à partir du texte de Milgram lu hier soir. Différences entre psychologie sociale et psychosociologie. Les groupe restreints, notre groupe étant pris pour exemple.
- cours sur sciences de l'éducation : ces sciences, ainsi que l'éducation elle-même ont été évoquées continuellement bien sûr durant l'U.E. Mialaret : les extensions de l'éducation durant notre siècle, les différentes formes d'éducation, prise en compte des différents niveaux de l'individu. Histoire institutionnelle des science de l'éducation depuis la fin du 19^e siècle. Sciences « plurielles », importance de la multiréférentialité, accent placé sur l'esprit critique et les finalités. Retour sur spécificités des sciences de l'éducation à Paris 8.
- mini-exposé d'un étudiant sur « Education et sociologie » de Durkheim. Durkheim sociologue, historien et ethnologue permet via l'éducation de jeter un regard panoramique rétrospectif sur les journées précédentes.
- débat : selon vous, quelles sont les principales difficultés que vous allez rencontrer durant votre parcours en licence. Suggestions de solutions au coup par coup.
- devant l'inquiétude générale face à la masse de lecture à effectuer, mise en place d'un exercice de « lecture rapide », par groupes de deux étudiants devant rendre compte de leur connaissance d'un ouvrage après lecture d'une demie heure. Toutefois mise en garde contre les méfaits de la lecture rapide.
- rédaction des fiches d'évaluation de l'U.E par les étudiants