

N° 1 - 1974

J.L.Chancerel	Nouvelles de la psychologie	p. 1
M.Rousson	La formation dans l'entreprise	p. 3
J.L.Chancerel A.Gonthier	Qualifications-clés et unités capitalisables	p. 8
J.L.Chancerel	Université et éducation permanente	p. 14

P A R U T I O N S

DOSSIERS DE PSYCHOLOGIE

Les dossiers de psychologie sont des documents présentant un domaine de la psychologie.

Ces documents paraîtront en cours d'année. Ils sont en vente au Centre de psychologie.

Il est possible de les demander par écrit à l'adresse suivante :

Dossiers de psychologie  
Centre de psychologie  
Clos-Brochet 32  
CH-2000 Neuchâtel

Dossiers disponibles:

Michel Rousson - L'évaluation des emplois  
Vol. 1. Etude générale 72 p.  
- L'évaluation des emplois  
Vol. 2. Annexes et  
exemples 68 p.

Prix des 2 vol. : Fr. 12.-

Jean-Louis Chancerel - Introduction à la psychologie  
de l'enfant 48 p.

Prix : Fr. 5.-

Les "Nouvelles de l'Institut de Psychologie de l'Université de Neuchâtel" correspondaient à une époque où la recherche et l'intervention étaient les activités centrales de la psychologie à l'Université de Neuchâtel. La mise en place de la formation des psychologues du travail, un certain changement d'orientation dans les recherches imposent un nouveau type de diffusion de l'information. C'est pourquoi, il nous est apparu nécessaire de revoir les contenus, la présentation et le titre même de la revue où désormais vous pourrez trouver les recherches, travaux d'étudiants et enseignements donnés en psychologie dans le cadre de l'Université de Neuchâtel.

Ces dernières années, la psychologie a passablement changé, les "Nouvelles" vous ont tenu au courant de ces changements.

Nous avons connu des départs : ce fût d'abord J. Cardine~~b~~ dont les recherches, s'orientant vers la psychopédagogie, a trouvé à l'I.R.D.P. un poste correspondant mieux à ses intérêts. Ce fût F. Stoll qui tout d'abord s'en est allé aux U.S.A. à la John Hopkin's University se perfectionner auprès du Pr. L. Chapanis et qui maintenant est professeur à l'Université de Zürich, ce fût enfin R. Fanac qui, ayant achevé une recherche pour le Fond National, s'est orienté vers un exercice de la psychologie à titre privé.

- Nous avons eu des nominations à l'Université de Neuchâtel :

M. Rousson - Professeur de Psychosociologie des organisations

A. Papaloïzos - Professeur Assistant de Psychologie sociale expérimentale.

J.L. Chancerel - Chargé de cours de psychologie de l'enfant

- Nous avons eu des publications (articles, recherches).

- Nous avons eu enfin nos premiers étudiants obtenant une licence de psychologie à Neuchâtel.

La formule Institut de correspondant plus tout à fait à ces activités, il se construit actuellement une structure regroupant les divers enseignements et recherches en psychologie à l'Université de Neuchâtel. Vous serez tenus régulièrement au courant des changements et développements par les Cahiers.

De quoi seront composés ces Cahiers ?

Tout d'abord, et en ceci ils continueront "les Nouvelles", de ce que seront les événements importants de la psychologie à Neuchâtel : nominations, distinctions, cours réguliers ou de recyclage, recherches, etc...

Mais aussi, on y trouvera des articles originaux, des résumés de mémoires des étudiants, des comptes-rendus, des prises de position qui en feront un journal de psychologie (bien modeste, il est vrai) visant une liaison entre l'Université et le monde du travail (entreprise, administration, école, etc...), et aussi une information sur ce qui se fait en psychologie du travail, en psychopédagogie des adultes et dans tous les domaines couverts par les enseignements et recherches en psychologie à l'Université de Neuchâtel.

Nous espérons que ce nouveau journal correspondra à une attente.

Michel Rousson

Jean-Louis Chancerel

La formation dans l'entreprise : épanouissement  
du travailleur, expansion de l'entreprise ou  
transformation de l'entreprise ?

---

(Conférence prononcée le 4 octobre 1973 à Jongny)

Nous allons parler de la formation et, plus particulièrement, de la formation au sein de l'entreprise.

Quels sont ses objectifs ? Traditionnellement, on oppose les buts de la firme à l'épanouissement de l'individu. Certaines entreprises affichent une politique résolument centrée sur l'expansion. D'autres, pétries de scrupules, mettent en avant le facteur humain et proclament vouloir développer l'individu. Les débats entre ces deux tendances sont nombreux et souvent comiques. De fait, la différence n'est que verbale. Dans un cas comme dans l'autre, on espère obtenir que les collaborateurs, grâce à une formation adéquate (en relations humaines souvent), prennent mieux en charge les objectifs qui leur sont assignés par la hiérarchie. Car la tendance humaniste, elle aussi, anticipe un certain rendement, basée qu'elle est sur une idéologie néo-rousseauiste qui fait croire que l'homme formé et informé ne pourra que souscrire à l'idéal du travail rentable, organisé et hiérarchisé.

En fait, les deux tendances que nous venons d'évoquer postulent, implicitement, la stabilité des structures et des rôles.

Nous proposons à votre réflexion une vision plus contestataire : si la formation devenait un moyen de transformation de l'entreprise ?

Nous allons essayer de développer ce thème.

La formation dans l'entreprise fait partie de l'éducation extra-scolaire. Elle en est l'un des développements. Ce type de formation permet ou devrait permettre aux individus de s'adapter constamment à l'évolution des techniques de gestion, de production et de recherche. Il doit ou devrait permettre aux individus de concrétiser leurs connaissances théoriques et de les rendre opérationnelles. Mais il devrait aussi être l'occasion des adaptations structurelles rendues nécessaires à la fois par les changements matériels évoqués ci-dessus et par le renouvellement des aspirations des travailleurs qui sont aussi, ne l'oublions pas, des citoyens.

Des lignes précédentes il découle que toute formation devrait être basée sur une double analyse des besoins : ceux de l'individu et ceux de l'organisation. Il est vain de parler, d'une façon générale, des besoins de l'organisation. Il faut, à chaque fois, faire une analyse d'espèces. En revanche, on a un certain nombre de certitudes quant aux besoins de l'homme au travail. On sait qu'outre la satisfaction de ses besoins matériels et de sécurité, il recherche les contacts sociaux, l'estime des autres, sa propre réalisation, du pouvoir, parfois, de l'autonomie en tout cas. Mais il faut être conscient que ces diverses motivations ne s'excluent pas mutuellement. Elles se combinent dans des ensembles sans cesse renouvelés, selon les projets et les circonstances du moment. Dès lors, on comprendra que son engagement au sein de l'entreprise sera variable. Les éléments particuliers qu'il valorisera seront mouvants. A un moment ce sera le salaire, à un autre la sécurité, à un autre encore, plus libre vis-à-vis des contingences matérielles, il recherchera, plus explicitement, sa propre réalisation. De toute façon, tous ces besoins existent simultanément. Seulement, certains ont, à un moment donné, plus de force directe. Mais, il faut être conscient que, par exemple, l'individu fait un sacrifice en renonçant provisoirement à satisfaire son propre besoin de réalisation, pour rechercher les gains supplémentaires qui lui sont, subjectivement ou objectivement, nécessaires. Ce sacrifice ne pourra être éternel sans graves préjudice pour l'équilibre de l'individu, car il est sûr qu'il cherche une certaine cohérence entre sa situation du travail et le but de sa vie, vivre pleinement, librement, significativement.

Le travail est une part importante de la vie. On ne peut sans autre en faire une parenthèse, une sorte de "no man's land".

Le métier doit donc être conçu pour l'épanouissement de l'individu. Il y a là, je crois, un "nouvel humanisme" possible.

Dans cette perspective, et si nous revenons à la formation, il s'agit, comme le souligne le Conseil de l'Europe, de penser toute formation comme devant comporter des ouvertures

- vers le milieu ambiant (vie sociale, vie politique, etc.),
- vers la profession,
- vers les réorientations personnelles et professionnelles,
- vers l'avenir.

Dans ce cadre, il s'agit donc de développer la liberté en apprenant à résister aux pressions aliénantes, à demeurer une personne dans le plein sens du terme.

Ce qui précède implique que l'entreprise qui organise des formations doit apprendre à respecter la volonté (ou le refus) ou la motivation (et l'incertitude) de l'individu, les respecter (sinon les mobiliser) tout en sauvegardant (voire en renforçant) la cohésion de la société (d'après un texte du Conseil de l'Europe).

Que voilà un programme ambitieux et théorique, diront certains. On veut concilier des contraires : le développement de l'entreprise et le bonheur. L'entreprise n'est pas faite pour dispenser du bonheur. Etc...

Je crois que ces objections reposent sur un malentendu et/ou masquent mal une forte résistance au changement, à l'avenir.

D'abord le développement de l'entreprise n'est pas uniquement économique ; il est aussi social. Je dirai même qu'il est d'abord social et, par voie de conséquence, économique. Ensuite, trop souvent, la formation est rendue inopérante, tant pour l'expansion de l'entreprise que pour le développement de l'individu, parce que les personnes nouvellement formées sont mal utilisées par et dans l'entreprise.

Pourquoi ?

1. D'abord parce que l'entreprise n'a souvent pas de structure d'accueil de la formation. Une personne formée retourne souvent dans son entreprise sans qu'on lui donne l'occasion de mettre en oeuvre ce qu'elle a appris. On ne sait pas utiliser les formations acquises.
2. Une personne formée devient ou peut devenir plus autonome. Mais cette autonomie nouvelle doit pouvoir s'exercer au sein de l'organisation. Ce n'est pas toujours possible, hélas, car elle pose le problème du pouvoir : tous les chefs sont-ils prêts à accepter un nouveau partage du pouvoir ? Les collègues ne développeront-ils pas certaines jalousies ? Ne se sentiront-ils pas diminués ?
3. La ligne hiérarchique n'est souvent pas prête à accepter l'information ascendante. Elle la considère comme négligeable. Les supérieurs ne savent souvent pas intégrer les informations partielles dans leurs perspectives plus globales. Par ailleurs, et ceci est encore un problème de pouvoir, ils ont tendance à pénaliser les informateurs qui n'apportent pas de bonnes nouvelles.

4. La ligne hiérarchique a souvent de la peine à travailler en harmonie avec des collaborateurs plus compétents sur un ou plusieurs domaines. Dès lors, et en réaction, ces collaborateurs sont isolés : ils livrent des rapports, mais ne peuvent en aucun cas participer concrètement aux décisions et à l'application des décisions. Ici, nous retrouvons aussi le problème du pouvoir.
5. Pour des raisons de pouvoir toujours, on veut souvent banaliser la formation. On veut qu'elle donne des trucs qui permettent de changer, tout en faisant que tout soit comme avant. Dès que l'on voit que la formation peut devenir l'occasion d'un nouveau style de pensée devant aboutir à quelques changements structurels, on l'interrompt, en disant que l'objectif était trop ambitieux, que l'entreprise doit résoudre des problèmes concrets, qu'elle a des priorités, etc.

Les cinq remarques que nous venons de faire expliquent pourquoi, trop souvent, la formation ne peut déployer tous ses effets, tant sur le plan de l'expansion de l'entreprise que sur celui du développement des individus : les implications de la formation ne sont pas prises en compte ; ses conséquences sont refusées. Et les individus se sentent brimés. Ils ont l'impression d'être dépersonnalisés, de n'être que des numéros. Ils ont le sentiment que leurs efforts ne servent à rien. Alors ils ne s'impliquent plus, ne peuvent plus s'impliquer. L'entreprise devient pour eux un simple moyen de gagner de l'argent. Ils n'ont plus le sentiment d'appartenir. Le travail est devenu une parenthèse dans la vie, un "no man's land". Le témoignage de ce contremaître, que je cite sans en retrancher un mot, le montre bien :

"Quand on mesure la résistance (ciment), on cherche plutôt des résultats bons, on corrige, quoi, ça fausse tout. Le ciment se vend quand même, mais ça fausse. Si on avait l'esprit statistique, on ne le ferait pas car on serait conscient de l'interprétation. Or, en cimenterie, tout le monde fait ça ... Tout le monde file un petit coup : c'est pour être tranquille, pour qu'on nous reproche rien. Or, avec l'esprit statistique, on ne le ferait plus, on chercherait à comprendre. Même le cuiseur, quand ça cuit mal et qu'il le dit, on l'engueule. Moi, je le féliciterais, c'est un collègue. Mais il se dit : attention petit, les 1100°, je n'en ferai plus maintenant si c'est pour me faire engueuler. Comme on n'y peut rien si on vous engueule, on cherche à camoufler ... Faudrait arriver à dire ce qui se passe, et à tous les échelons".

### Que faire ?

Je crois qu'il est nécessaire de ne pas isoler la formation de la compréhension des phénomènes organisationnels et plus particulièrement de l'évolution des organisations. La formation au sein de l'entreprise vise à changer l'individu. Il est nécessaire, parallèlement, d'adapter les structures de l'entreprise et particulièrement les structures de pouvoir à l'évolution de la formation des individus. Autrement dit, la formation au sein de l'entreprise ne peut être isolée. Elle doit être planifiée comme l'un des éléments importants de l'adaptation des firmes aux exigences psychologiques et sociologiques du monde contemporain. La formation conçue comme moyen de transformation contribuera à la fois à l'expansion de l'entreprise et à l'épanouissement du travailleur. Les expériences norvégiennes de démocratie économique le prouvent déjà, abondamment.

En effet, en voulant enrichir les tâches des ouvriers, les promoteurs des expériences norvégiennes ont réussi :

1. à concevoir, avec les ouvriers, des tâches plus significatives, plus riches, plus "responsabilisées";
2. à promouvoir un système de formation continue qui permet aux travailleurs de se développer régulièrement ;
3. à donner, grâce à la formation, de plus en plus d'autonomie aux travailleurs qui arrivent, dans certains cas :
  - à se répartir librement le travail,
  - à absorber les à-coups,
  - à planifier leur production de groupe sur une durée d'environ 3 mois;
4. à supprimer, grâce à l'autonomie accordée et à la formation qui le soutient, tous les contrôles tâtilons et à éliminer ainsi une grande partie des querelles chefs-subordonnés qui sont le lot de maintes entreprises ;
5. à donner aux chefs et cadres moyens des tâches plus significatives et intéressantes ;
6. à augmenter le rendement, à diminuer l'absentéisme et la rotation du personnel ;
7. à augmenter, d'une façon significative la satisfaction et la motivation du personnel qui peut enfin s'impliquer dans sa tâche.

Les expériences norvégiennes montrent la voie d'un nouvel humanisme auquel les organismes de formation extra-scolaires pourront contribuer de façon significative.

Michel Rousson

Professeur de psychosociologie des  
organisations  
Université de Neuchâtel

IDENTIFICATION DES QUALIFICATIONS-CLES  
EN VUE DE LA CONSTRUCTION  
DES UNITES CAPITALISABLES

(Résumé d'une recherche pour le Conseil de l'Europe, 1973)

1.00. Objet, portée et méthode de la recherche

B.F. Skinner écrivait en 1960 "... Il est fort possible qu'à l'avenir, on ne développe plus les aptitudes mentales de manière indirecte, en enseignant une matière donnée, mais qu'on s'attache, au contraire, à enseigner ces aptitudes, le reste allant de soi ...". L'objet de la recherche, l'identification des qualifications-clés en vue de la construction des unités capitalisables s'inspire directement de cette vue prospective. En effet, si les fondements de l'Education Permanente ont été assez définis, il fallait passer à une méthodologie de construction d'un système de formation. Les "unités capitalisables" sont une des approches possibles. Or ces unités capitalisables, savoir-faire ou savoir-être globaux, doivent s'appuyer sur des éléments structuraux de base. Partant de préoccupations liées à l'emploi, D. Mertens avait donné un cadre de définition de ces éléments structuraux : les "qualifications-clés".

"Les connaissances théoriques et pratiques et les capacités qui procurent, non pas un accès direct et limité à certaines activités pratiques disparates, mais plutôt l'aptitude :

- à occuper un grand nombre de positions et de fonctions représentant pour l'individu, à un moment donné, des solutions acceptables.
- de faire face aux modifications successives (et le plus souvent imprévisibles) qui interviennent au cours d'une vie, dans les exigences professionnelles."

L'identification de ces qualifications-clés devrait s'appuyer sur les recherches faites en psychologie expérimentale, sociale, éducative et en ergonomie. Le cadre conceptuel apparaissant fragmenté selon ces diverses descriptions, un travail de synthèse était nécessaire. Un deuxième objectif s'est imposé en cours de travail : Donner aux constructeurs d'unités capitalisables une synthèse des travaux utilisables et réalisés dans les disciplines psychologiques et pédagogiques.

Des expériences de formation selon des systèmes de ce type ont été déjà mises en place, nous les avons analysés. Par ailleurs, nous avons pu expérimenter en partie notre méthodologie lors d'une redéfinition des objectifs de l'enseignement professionnel du canton de Vaud. C'est à cette occasion que nous avons pu toucher du doigt les problèmes liés à l'introduction de tels systèmes.

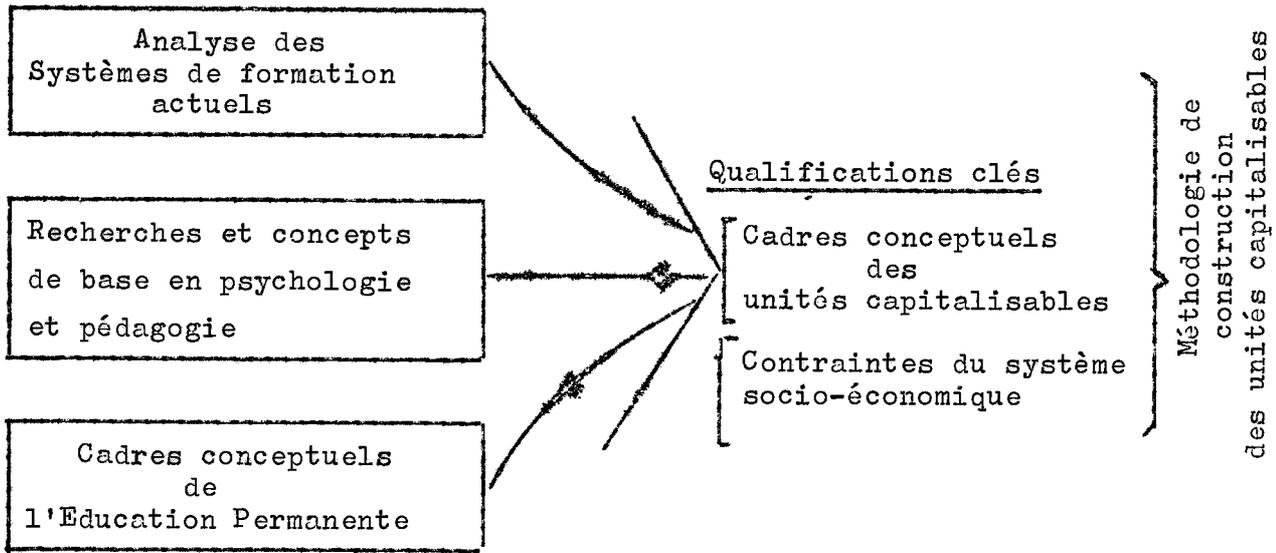


Fig. 1 : Objectifs et portée de la recherche

## 2.00. Hypothèses, conduite et résultats de la recherche

### 2.10. Concepts d'encadrement

Partant du postulat que ces éléments structuraux (qualifications-clés et connaissances-clés) devraient être à la base de la définition des unités capitalisables, faisant l'hypothèse (appuyée par des résultats de recherches linguistiques, notamment de N. Chomsky) que l'apprentissage est d'autant plus généralisable et permet des transferts d'autant plus larges qu'il se situe à un plus haut niveau d'abstraction, nous avons essayé de construire un cadre conceptuel permettant d'intégrer les différents apports de recherches en psychologie et psychopédagogie. Trois concepts de base nous sont apparus essentiels :

Représentation ou image mentale, issu des travaux de Piaget et Ochanine

Investissement, dans le sens psychologique du terme : fixation affective sur une représentation, ressortissant au domaine des besoins profonds.

Développement, avec ses trois niveaux : individuel, groupal, communautaire.

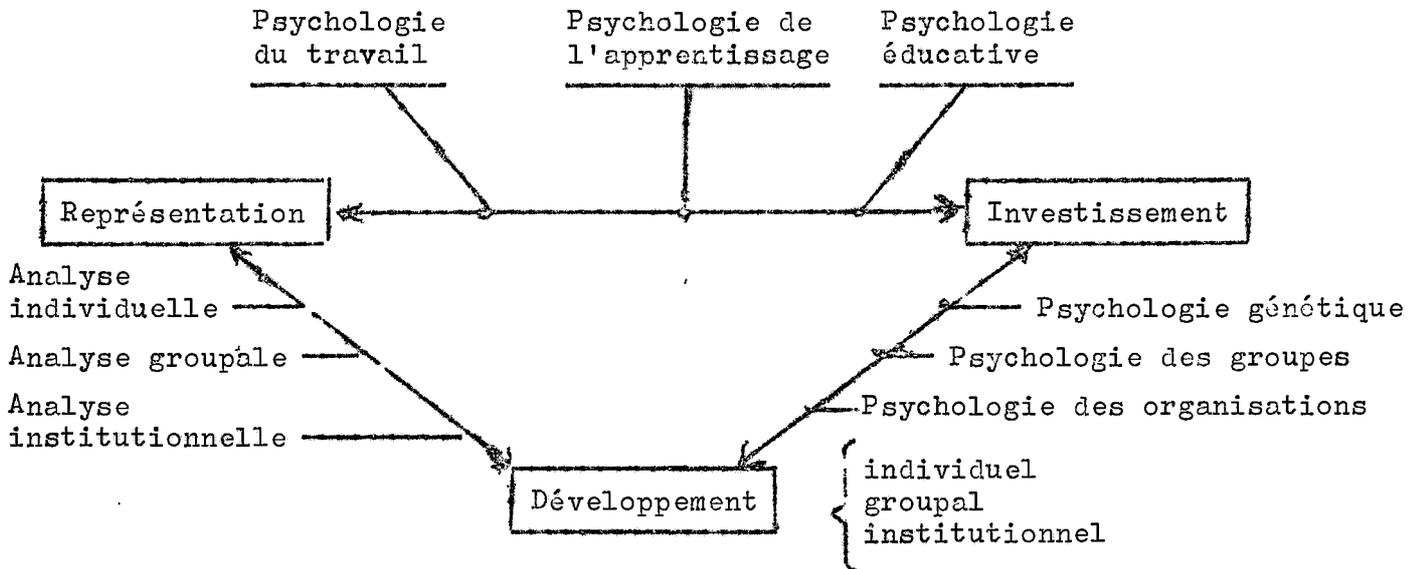


Fig. 2 § Cadre conceptuel

## 2.20. Les qualifications-clés nécessaires

Une qualification-clé peut être définie fonctionnellement comme une capacité de modifier le réel, dans une mesure jugée satisfaisante ; la modification n'est pas particulière mais au contraire elle constitue une classe de modifications. Les qualifications-clés doivent être choisies de telle sorte que leur nombre, pour chacun des 3 à 5 "domaines" du réel, soit minimum, ce qui implique qu'elles soient hiérarchisées.

De tels ensembles existent, plus ou moins hiérarchisés. Bloom, Krathwohl et leurs collaborateurs divisent le réel en 3 domaines (psychomoteur, affectif, cognitif) chacun d'eux offrant 5 à 20 niveaux opérationnels hiérarchisés qui pourraient tenir lieu de qualifications-clés.

Les processus psychologiques humains de Altman, issus de recherches dans les systèmes hommes-machines mais généralisables aux relations de l'homme avec le réel, constitueraient nettement les qualifications-clés du domaine cognitif et d'une partie du "psychomoteur" ; ils semblent susceptibles d'extension au réel tout entier :

1. Sensation
2. Détection
3. Discrimination
4. Codification
5. Classification
6. Estimation
7. Enchaînement
8. Manipulation logique
9. Utilisation d'une règle
10. Prise de décision
11. Résolution de problèmes.

S'il s'avère avantageux de distinguer un quatrième domaine pour les activités d'apprentissage (apprendre à apprendre), ce sont les stades hiérarchisés de développement de l'intelligence selon Piaget et aussi la hiérarchie des catégories d'apprentissage de Gagné qui, moyennant quelques adaptations, nous en fourniraient les qualifications-clés nécessaires.

Ce qui semble privilégier la hiérarchie de Altman, comme système de qualifications-clés, c'est qu'elle se prête à une "modulation" de chacun de ses éléments par chacun des éléments des autres hiérarchies envisagées, ce que les autres n'offrent que moins nettement. Un exemple est donné à la fig. 3.

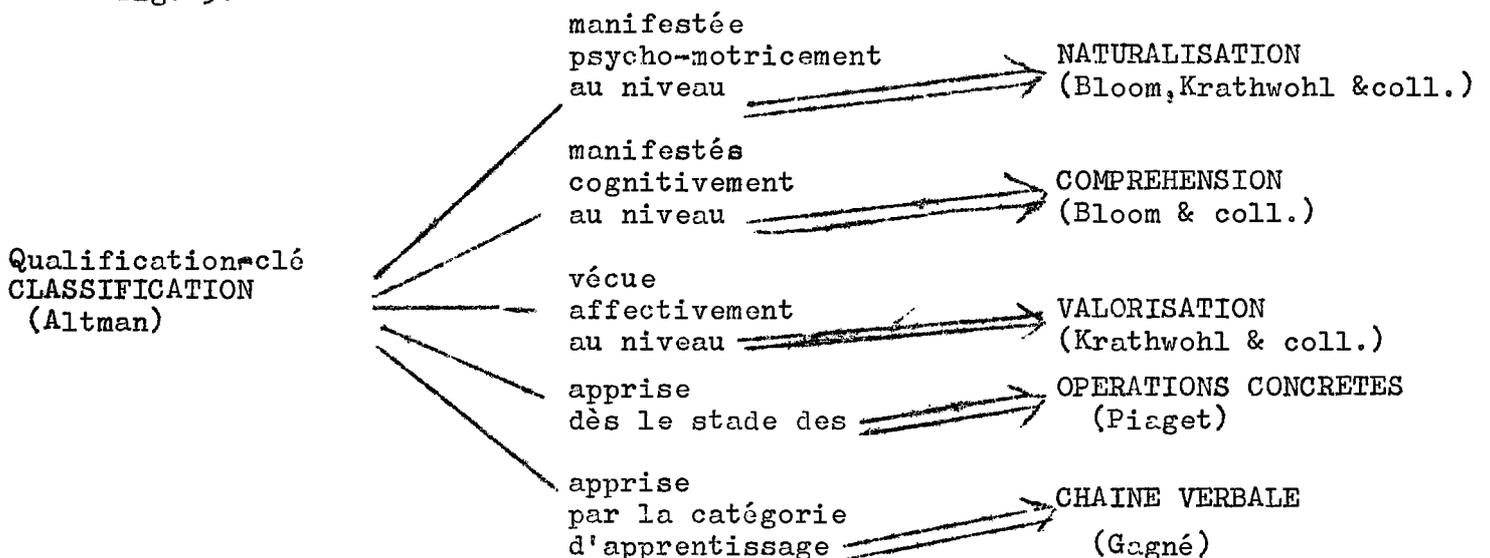


Fig. 3 : "Modulation" d'une qualification-clé par d'autres.

Parce qu'il est avantageux de ne pas déterminer complètement une qualification-clé avant que son champ d'application ne soit fixé, la "modulation" à laquelle se prêtent les processus psychologiques de Altman peut être retardée jusqu'au moment de la constitution d'une unité capitalisable.

### 2.30. Unités capitalisables

Une unité capitalisable est la description de l'activité humaine résultant de l'application, par voie de résolution de problème, d'une qualification-clé sur un champ déterminé, à un niveau d'abstraction et de complexité déterminé.

- La description de l'activité humaine en fin de formation est faite en termes de comportements c'est-à-dire d'une synthèse de la topographie de l'action et de son effet sur le réel.
- L'application d'une qualification-clé est traitée non comme un algorithme mais comme un problème à résoudre (La problématique, P.Goguelin, 1967).
- Le champ d'application est soit le réel, soit sa représentation, soit l'étudiant lui-même.
- L'application est déterminée aussi selon le niveau opérationnel, d'abstraction-formalisation, de complexité.

On remarque que l'unité capitalisable est indéterminée quant aux moyens de l'acquérir : la didactique est en effet adaptée aux diverses populations d'étudiants et peut très bien constituer une "unité de formation".

C'est le renversement de l'acte pédagogique. La formation doit être le fait de celui qui apprend (aidé en cela par des conseils d'orientation développés). C'est aussi la rupture avec la règle des trois unités. L'école n'est plus le lieu unique de la formation, la période scolaire est aussi longue que la vie, à la linéarité des programmes se substitue une organisation souple s'adaptant à la fois aux caractéristiques des systèmes et à l'élève : pédagogie de contrat.

La construction de ces unités capitalisables est un acte politique et technique. C'est pourquoi nous distinguons 3 phases :

- Phase de décision (phase politique) : c'est la négociation entre les autorités politiques et administratives, les formateurs et les destinataires, afin de créer les cadres institutionnels et les objectifs politiques de la formation.

- Phase d'exécution (phase technique) : d'une négociation entre les formateurs et les destinataires doit sortir, aidés en cela par le recueil de données, l'élaboration du système de formation.
- Phase d'évaluation qui comporte les deux niveaux préalablement définis.

### 3.00. Conclusions

Cette recherche aboutit à un modèle issu de l'analyse de systèmes de formation actuels, des recherches et conceptualisation dans les domaines psychologiques et pédagogiques et du cadre conceptuel de l'Education Permanente. La fiabilité et la faisabilité de ce modèle ne pourront être démontrées que sur le terrain. Il faut passer maintenant à une phase d'expérimentation, c'est-à-dire à la construction effective d'un système de formation s'appuyant sur les unités capitalisables. Ceci peut être réalisé dans plusieurs domaines : formation professionnelle, apprentissage des langues, Université, entreprise, etc...

Par ailleurs, de nombreux points d'interrogation subsistent encore. La psychologie de l'apprentissage doit sortir du ghetto des laboratoires. C'est de l'évaluation de systèmes d'apprentissage que sortira une méthode de l'acte d'apprendre. La psychologie de la motivation et la psychosociologie doivent élaborer un cadre conceptuel et des méthodes opérationnelles permettant l'analyse de besoins de formation, les recherches en sociologie de l'emploi et en économie doivent éclairer les constructeurs de systèmes d'unités capitalisables, mais le problème principal reste actuellement le changement d'attitude envers la formation. L'introduction de systèmes d'unités capitalisables se heurtera à des résistances qui risquent de retarder la mise en place de l'Education Permanente.

Les Institutions politiques, syndicales, culturelles ou autres ont ici un rôle à jouer; encore faut-il qu'il y ait une coordination au niveau régional, national et européen.

Jean-Louis CHANCEREL

Chargé de cours et  
chef de travaux

Université de Neuchâtel

André GONTHIER

Chargé de recherche  
Centre de psychologie

Université de Neuchâtel

## L'Université dans un système d'Education Permanente

Le concept d'Education Permanente est à la fois la manifestation d'un désir d'innovation dans les rapports des hommes avec les savoir-faire, les connaissances et leur vie quotidienne, mais aussi un slogan cachant mal une crainte du changement immédiat par une projection idéalisante dans l'avenir. Si les réflexions sont nombreuses et intéressantes (travaux du Conseil de l'Europe, travaux de l'OCDE, de l'UNESCO (BIE) ), les réalisations sont encore fragmentaires, limitées et ne rompent pas définitivement avec l'ancien système.

L'effort de réflexion des hommes politiques, des pédagogues, les revendications syndicales ou étudiantes aboutissent à une construction idéale, qui ne peut s'investir au niveau de réalisations concrètes. Si l'Education Permanente n'est que cela, elle restera un de ces rêves de l'utopie, sur lesquels les universitaires aiment se pencher.

Mais l'Education Permanente c'est aussi un système qui doit changer fondamentalement l'institution de formation. L'Université est à un point charnière, elle doit donc entrer dans ce système de réformes et changements radicaux.

Partant de la constatation que, si la tendance actuelle se continue, 50% des jeunes de 20 à 24 ans seront à l'Université avant la fin du siècle, P. Edding, dans un document du Conseil de l'Europe (AS/Cult (24) 10), analyse le problème de l'égalité des chances :

"Il semble que l'inégalité des chances soit caractéristique de l'enseignement supérieur dans l'Europe de l'Ouest, bien que le libre accès soit le but essentiel proclamé.

Servir une minorité, venue des classes supérieures ou soigneusement choisie pour pouvoir s'y intégrer, telle était la fonction traditionnelle de l'enseignement supérieur... L'effet de diverses pressions sociales et la demande croissante de personnel qualifié a gonflé la proportion des inscriptions dans les universités".

De ce fait est posée la question de la fonction de l'Université. Si un système traditionnel basé sur l'ambiguïté du rôle de l'Université (Enseignement et Recherche, Lieu de culture ou Formation professionnelle), doit céder la place à une institution à la fois rentable, fonctionnelle et

garantissant ce qui deviendra de plus en plus nécessaire, l'indépendance politique, économique, afin que l'Université continue, hors des pressions, de toute nature, son rôle de réflexion et de critique constructive de la société, ceci doit se faire d'une manière concertée.

Quels sont les problèmes actuels posés à l'Université ?

- Isolement de plus en plus grand quant aux problèmes réels posés par une société moderne. Les disciplines "académiques" sont encore privilégiées.
- Problème de débouché pour les diplômés : Les employeurs utilisant des diplômés de l'enseignement supérieur se plaignent, de plus en plus, du manque de formation adaptée à une pratique. L'Université répond, à juste titre, qu'elle n'est pas une école professionnelle. Il se crée, de plus en plus, entre les universités et le monde de la production, des écoles dont le but est de focaliser les connaissances et les aptitudes acquises à l'Université vers un investissement immédiat. Il faut trouver des moyens qui permettent aux diplômés un investissement social plus rapproché de la fin de la scolarité.
- Le problème de la longueur des études. S'il faut prévoir à l'intérieur de l'Université un cycle d'orientation rapidement, il faut individualiser la formation par des systèmes de contrats de formation analogues à ceux actuellement en vigueur aux USA dans 20 Universités :  
"Les Universités sans murs".

Il faut rapidement résoudre le problème de ces gens laissés pour compte :

- . Ceux qui, parce qu'ils n'ont pas pu entrer à l'Université (pas de baccalauréat, manque de moyens financiers...etc.), ne peuvent accéder à des postes et des fonctions qui correspondraient à leurs aptitudes et à qui il faut fournir des formations adaptées à leurs besoins (filiales nouvelles d'Education Permanente).
- . Ceux qui (et ils sont nombreux) quittent l'université sans diplôme, sans avoir l'impression d'y avoir acquis quelque chose.

Des solutions à ces problèmes doivent être trouvées dans un système d'Education Permanente. L'Université est un lieu d'étude et de recherche et, pour certains d'entre nous, un temps important dans notre vie. Ceci doit être intégré dans un système organisationnel et à la vie quotidienne de

chacun d'entre nous. C'est bien l'objectif de l'Education Permanente : reconcilier les objectifs globaux de l'éducation avec les désirs de chacun d'appropriation et d'investissement de ses connaissances et de ses capacités, au niveau de la vie quotidienne.

L'éducation est alors conçue comme une appropriation par l'élève de sa propre formation. "L'acte d'apprendre appartient à celui qui apprend" (Natanson, "Les Educateurs à l'épreuve" Paris, Esprit, 1968).

C'est la transformation, notée par les auteurs canadiens français, de l'éduqué en "s'éduquant".

Partant d'une analyse lucide de l'Université, Edding en arrive aux constatations suivantes :

A son avis, un programme de réforme de la formation doit viser 5 objectifs :

- Revaloriser la formation professionnelle.
- Echelonner les périodes d'acquisition systématique des connaissances tout au long de l'existence.
- Renforcer la valeur éducative de la pratique.
- Développer au maximum les divers établissements d'enseignement post-scolaire, et notamment supérieur.
- Veiller à ce que la bonne éducation cesse d'être assimilée à l'obtention de diplômes universitaires et d'une situation privilégiée.

Ceci implique pour cet auteur que l'entrée à l'Université ne doit pas être la conséquence d'un manque de formation professionnelle, mais au contraire, le résultat d'un choix s'appuyant sur une pratique professionnelle préalable.

- L'admission à un établissement post-scolaire (Université par exemple) est subordonnée à l'occupation préalable d'un emploi rémunéré pendant 2 ans.
- La loi garantit, à chacun, trois ans d'éducation extrascolaire.
- Chaque congé d'étude ne devra pas excéder 3 mois et doit être suivi d'une période d'activité professionnelle.
- Dans l'intervalle, un enseignement à temps partiel sera assuré dans les entreprises privées, publiques, etc...

- Ces enseignements seront sous le contrôle de l'Etat.
- Il sera mis en place des services d'orientation nécessaires dans un tel système.
- Les examens sont des examens spécifiques liés à ce que l'étudiant aura visé comme objectif.
- Les programmes seront établis de telle manière qu'ils permettent de nombreuses combinaisons.

Cela implique pour Edding, que les Universités deviennent des lieux d'enseignement post-scolaire parmi beaucoup d'autres.

Pour notre part, nous voyons pour l'Université une place plus importante que celle que lui assigne le professeur Edding et ceci, pour deux raisons :

- Si actuellement, l'Université joue le plus souvent le rôle d'école professionnelle supérieure (formation des maîtres du secondaire), c'est qu'elle n'a pu s'adapter et s'ouvrir sur l'extérieur. La formation d'un enseignant, c'est bien sûr des connaissances dans le domaine qu'il enseignera, c'est aussi un esprit et des capacités de recherche qui lui permettront d'aller au-delà de la simple restitution de contenu, mais c'est aussi une pratique pédagogique qu'il ne peut obtenir que sur le tas. La réforme neuchâteloise du Certificat d'aptitude pédagogique l'a bien compris en ~~créant~~ un poste d'enseignement (partiel) à côté d'un enseignement théorique de pédagogie, de psychologie et de technologie de l'éducation ainsi qu'un enseignement de méthodologie d'enseignement des disciplines particulières.

L'Université, par ses enseignants, par ses sources de documentation, par la présence de sections de sciences humaines organisées, par ses recherches et aussi parce qu'elle représente une source de contestation, est le lieu privilégié de la formation, mais aussi du recyclage et encore de la réorientation des enseignants.

- Elle présente, par ailleurs, une indépendance que les organismes privés n'auront pas forcément. Sa dimension garantit son indépendance.

Mais elle doit, pour cela, s'ouvrir à des solutions nouvelles.

A côté d'un enseignement traditionnel tel qu'il est actuellement dispensé et dont l'importance devra aller en pourcentage en s'amenuisant, il faudrait envisager d'autres filières.

1. Des formations individuelles sous formes de contrat :

Nous prendrons comme exemple le cas des "Universités sans murs" américaines. M. Huberman l'a présenté dans un article de Techniques d'instruction (Organe du Groupe romand pour l'étude des techniques d'instruction) :

Il s'agit d'un réseau de 20 universités américaines. Elles organisent des cycles d'études supérieures très individualisés et assez indépendants par rapport aux ressources traditionnelles des universités.

L'expérience a démarré en 1971 avec 3.000 étudiants distribués dans les 20 universités. Le corps étudiantin a entre 16 et 73 ans, y compris un grand nombre de "désavantagés" (Noirs, Indiens, Portoricains). Un tiers des étudiants a plus de 23 ans.....

En principe, un diplôme d'études secondaires est exigé, mais il y a beaucoup d'exceptions. Pour y être admis, les notes ou les résultats des tests sont moins importants que les interviews à l'UWW et des indications relatives à la créativité, à la motivation et à l'aptitude à travailler d'une façon indépendante. Les équivalences sont accordées aussi bien en fonction des études antérieures qu'en fonction des expériences "formatives".

Chaque étudiant construit son propre programme avec l'aide d'un tuteur ou conseiller ("facilitator"). Tous deux se mettent d'accord sur la manière d'atteindre les objectifs de l'étudiant : cours ou séminaires, stages, voyages, matériaux programmés, emplois, etc...

Chaque université possède un inventaire des ressources éducatives : cours ou séminaires à l'université ou dans d'autres institutions limitrophes, stages, emplois, projets communautaires, bibliographies de base, matériaux d'auto-enseignement, télé-enseignement, personnes de la région ayant des expériences spécifiques, etc. L'inventaire est catalogué par disciplines et par centres d'intérêt : l'étudiant, dans une des 20 universités de l'UWW, peut utiliser toutes les ressources des autres universités membres. Ceci pourrait se faire entre les universités romandes.

Le corps enseignant comprend toute personne susceptible d'aider l'étudiant dans ses études. Chaque université dresse une liste de "professeurs adjoints" en dehors du campus et ayant une expertise particulière : artistes, commerçants, directeurs de prisons, de musées, psychothérapeutes, administrateurs, fonctionnaires d'Etat, etc.

Comme il n'y a pas de programme uniforme, chaque étudiant complète ses études selon son propre rythme, en passant par plusieurs "épisodes" éducatifs. Il reste en contact avec son tuteur, qui suit son progrès. Il maintient surtout une sorte de dossier ("port-folio") qui contient des objectifs, les activités entreprises pour les atteindre, certaines pièces justificatives (évaluation de l'employeur, rapports des professeurs adjoints, notes, remarques des autres étudiants, journal de voyage) ainsi que des mémoires de recherches ou des oeuvres originales, afin d'obtenir un diplôme.

Ce que nous retenons d'une telle expérience c'est :

- Le rôle primordial de l'Université.
  - L'enseignement qui est distribué entre diverses universités, mais aussi qui inclut des formations hors de celles-ci, mais contrôlées par celles-ci. C'est la notion de stage prévu dans les programmes de l'enseignement supérieur, en alternance.
  - La fixation des programmes et des contrats est le fruit de négociations (enseignants, étudiants, administration).
  - Le niveau de départ n'est pas forcément évalué en terme de diplôme (baccalauréat ou équivalent), mais aussi en terme d'expérience professionnelle. Des expériences de ce type doivent se dérouler en Suisse romande.
  - La formation hors de l'Université est prise en compte, pour peu qu'elle soit contrôlable, par l'université.
2. La participation active de l'Université à des actions de développement communautaire : Elle peut le faire à deux niveaux :
- Elle possède les enseignants, la documentation, quelquefois les locaux (il faut voir les couloirs vides de l'Université de juillet à octobre) pour intervenir dans des expériences.
  - Elle doit être le lieu de l'évaluation de telles expériences. Il faut insister sur cet aspect important : L'Université possède encore actuellement l'indépendance nécessaire pour que des évaluations objectives puissent se faire. Si on veut que l'Education Permanente échappe aux "charlatans" de la Formation, il faut que l'Université joue son rôle de réflexion et qu'elle soit entendue.

Nous résumerons nos propositions par les tableaux suivants :

(Voir tableaux 5 et 6, p. 20, 21.).

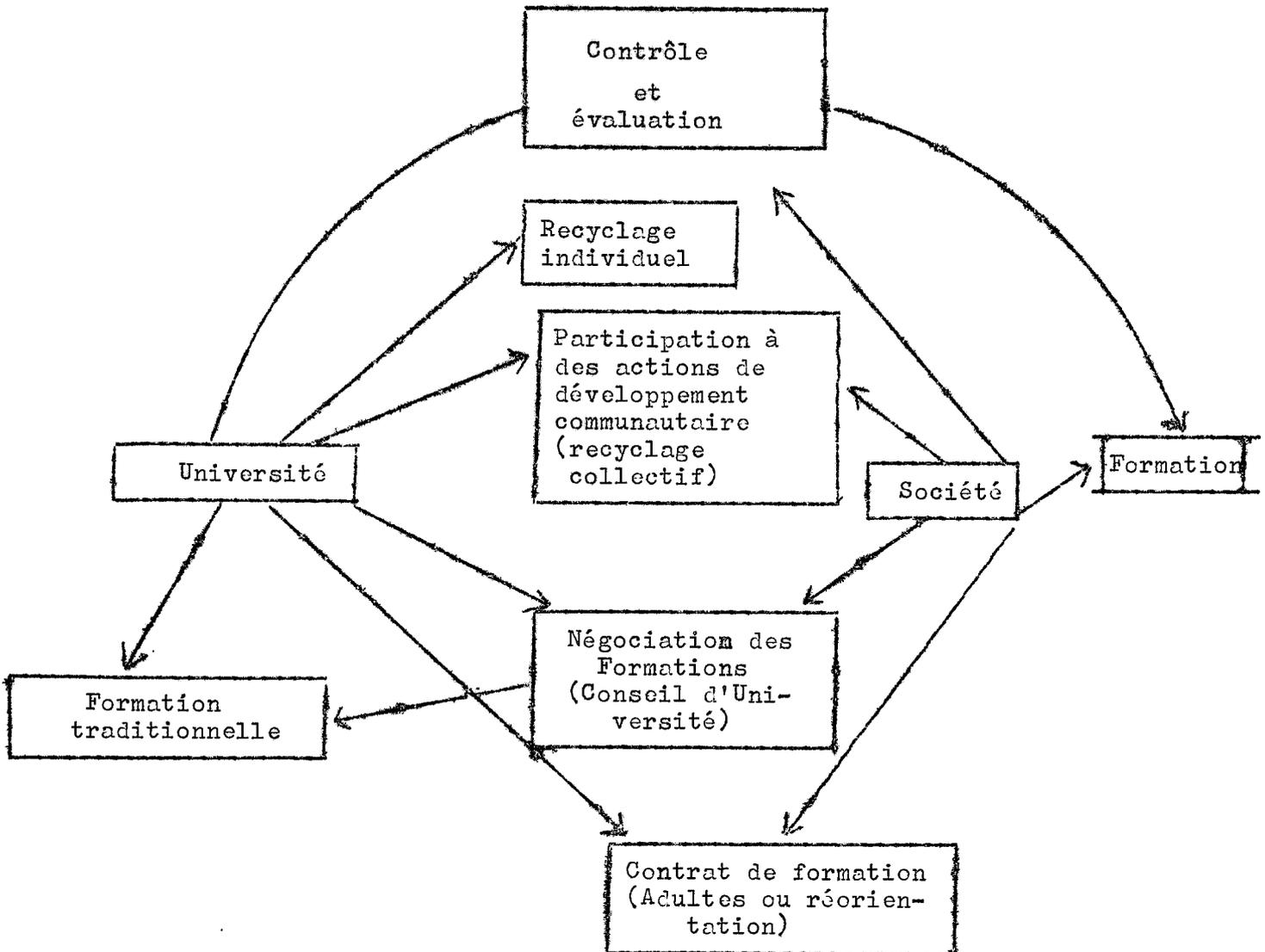


Tableau 5. Relation Université-Société

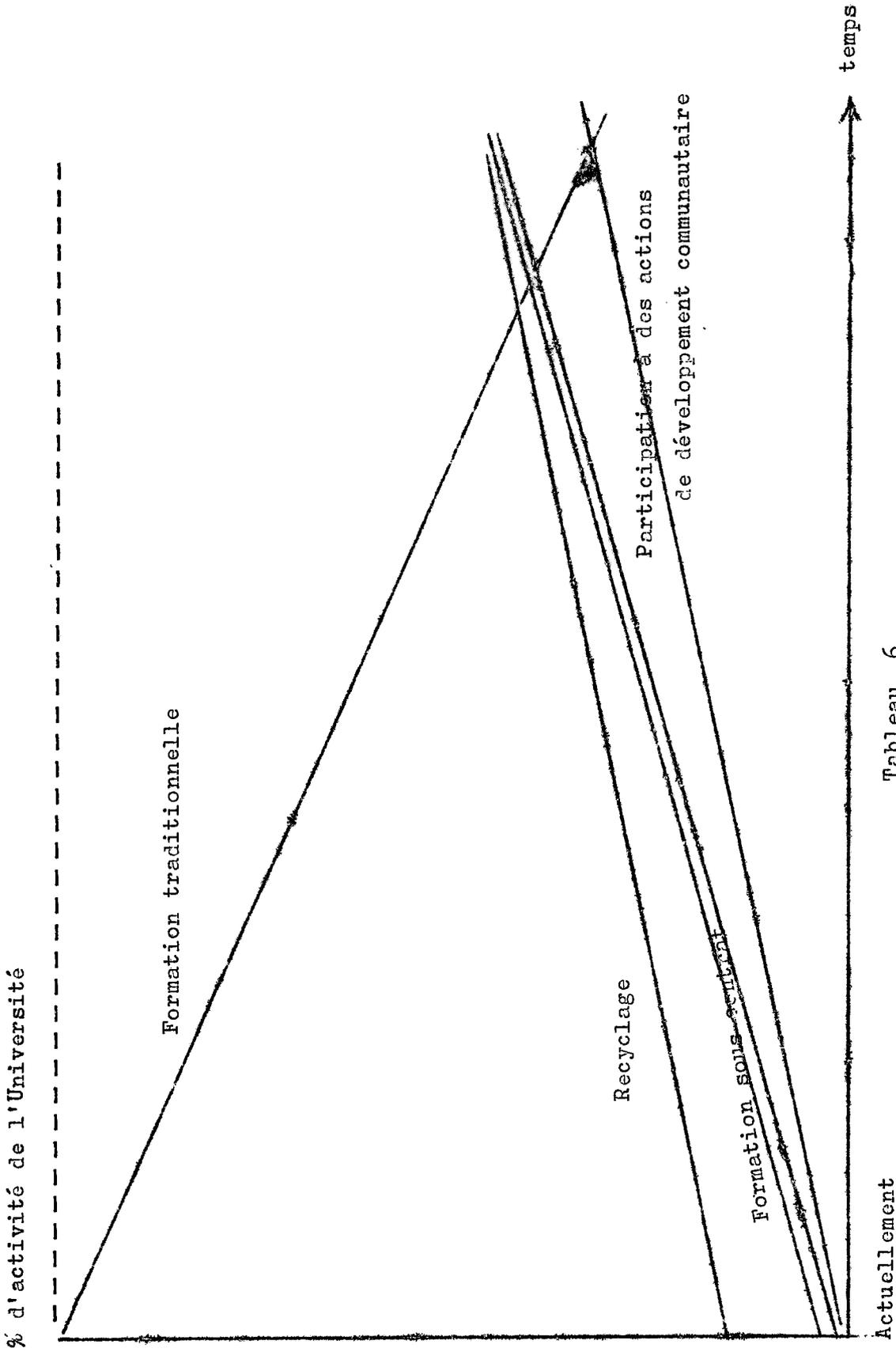


Tableau 6.  
% des activités de l'Université

Qu'est-ce qu'il peut être fait à Neuchâtel ?

1. Des formations sous contrats doivent être envisagées assez rapidement. Les adultes frappent à la porte de nos institutions. Qu'avons-nous à leur offrir : des formations longues (licence) qui ne sont adaptées ni à leurs besoins ni à leur possibilité de temps, ni même à leurs objectifs sociaux. Il faut donc envisager de nouvelles filières partant des cours et possibilités actuellement existantes (et elles sont grandes). Ceci est surtout vrai dans les sciences sociales et humaines qui apparaissent de plus en plus nécessaires, mais qui ne saurait constituer une formation professionnelle complète. Ces formations font actuellement le bonheur des groupes privés qui pallient les défaillances de l'Université. Le certificat de psychopédagogie en Faculté des Lettres, la présence de l'Economie d'entreprise de la Gestion, de la sociologie, du Marketing et de la Psychologie du Travail en Faculté de Droit, pourrait être le champ d'expérience limitée mais évaluée.

Si les Sciences humaines attirent beaucoup de jeunes, cela se fait à partir d'une aura mal définie, les adultes confrontés à une pratique viendraient à l'Université "respirer" (c'est l'un de ceux-ci qui nous l'a dit) et prendre recul par rapport à une action quotidienne.

2. Participation à un développement communautaire.

La Commission pour la microtechnique me semble être le type même de commission à créer. Une commission pour le recyclage des enseignants pourrait être créée sur cet exemple. Il faut, par ailleurs, envisager ces développements communautaires sur le plan romand. L'Université pédagogique romande pourrait être une création alliant les universités pour offrir aux enseignants une formation continue adaptée aux problèmes rencontrés.

L'Education Permanente et l'Université doivent se développer ensemble, sinon l'Université sera en retard d'un développement social et l'Education Permanente risquera de tomber entre les mains de groupes privés qui ne possèdent ni les structures, ni les hommes, ni l'indépendance vis-à-vis des groupes de pression.

J.L. Chancerel