

QUELQUES REPERES POUR LE STYLE DE TRAVAIL DES UNIVERSITAIRES

(brouillon-martyr pour le groupe de travail/ doyen/ CF... GS, avril 2011)

Un décalage qui s'aggrave ?

Il y a évidemment toujours eu un certain décalage entre les formes d'expression, de pensée, et de travail des permanents de l'université et du monde scientifique – enseignants, chercheurs – et celles des étudiants qui découvrent ces mondes. Le plus souvent, ce décalage se négocie de façon assez naturelle : une adaptation progressive et continue des uns aux autres – et aussi bien sûr, le constat, pour un certain nombre d'étudiants, que le style universitaire n'est pas celui qui leur convient.

Mais depuis un certain temps, un nombre croissant d'enseignants et de chercheurs ont l'impression, d'abord, que le décalage de départ grandit; et aussi que davantage d'étudiants entrent trop peu dans une adoption de l'attitude intellectuelle universitaire - si bien que même en deuxième ou troisième année, certains de ses éléments de base ne sont pas spontanément mis en oeuvre.

Un contexte transformé

Les raisons de cette évolution sont certainement complexes. D'un côté, la formation dont disposent les étudiants qui s'inscrivent à l'université est de plus en plus disparate. En même temps, dans toutes les disciplines, le volume du savoir et de ses objets (par exemple, en droit, le nombre des règles en tous genres) augmentent très rapidement, de même que la diversité et la complexité des théories.

Mais surtout, des changements extrêmement puissants et rapides marquent l'ensemble de notre culture, et d'abord évidemment les plus jeunes. En particulier, les médias, les nouvelles technologies et les nouvelles pratiques de la communication : internet et GSM, Google, Wikipedia et Facebook, etc..., transforment rapidement nos façons de travailler, de penser, de nous exprimer, de communiquer. L'« information » est à disposition immédiate en quantité illimitée, sans réclamer d'autre activité que le maniement d'un ordinateur. Le langage des acteurs dominants du monde virtuel devient référence normative, et modifie nos capacités d'attention et de compréhension : messages simples et brefs, sujets variant rapidement, illustrations spectaculaires. Le langage des images, avec sa logique d'association, et celui des signaux, avec sa logique d'évocation, concurrencent le langage de la théorie et du concept, avec sa logique d'articulation, et même celui de la narration structurée. Enfin, les modèles dominants de comportement et de consommation ne s'arrêtent évidemment pas à la porte de l'université : optimisation du rapport coût/bénéfice à très court terme; priorité des goûts individuels sur les critères impersonnels; exigence de produits prêts à l'emploi, strictement calibrés, et d'usage immédiatement accessible sans apprentissage pénible.

Défi : un renouvellement pédagogique

Ces évolutions interrogent de plusieurs façons nos pratiques d'enseignement et les exigences qu'elles impliquent.

D'abord, il faut sûrement réfléchir à de nouvelles façons d'enseigner – un autre équilibre entre cours magistraux et formules interactives ; un autre usage des NTI (nouvelles technologies de l'information). Il y a là un chantier qui a toujours existé à l'université, mais qui demande de nouveaux investissements, une nouvelle créativité pédagogique et scientifique.

(1) Ainsi, en mettant en œuvre des cours qui impliquent la connaissance préalable de portefeuilles de lecture, favorisera-t-on une participation active des étudiants les conduisant à prendre la parole

et à synthétiser, à l'attention de leurs collègues et sous le bénéfice de la présence de l'enseignant, tantôt une illustration de la matière, tantôt la structure d'un chapitre ou d'un livre, tantôt telle ou telle notion complexe ;

(2) Ce faisant, ils se prépareront mieux à la découverte d'autres systèmes d'enseignement, par exemple en vue de séjours Erasmus ou d'une poursuite de leurs études à l'étranger ; ils auront l'opportunité de réaliser, dans une perspective formative, des exposés en tous points conformes à ce qui sera attendu d'eux lors des évaluations certificatives ; ils acquerront en outre une disposition de plus grande responsabilité à l'égard de leur engagement dans le métier d'étudiant et se formeront davantage à l'expression orale ;

Pour les étudiants : des atouts et un piège

Cette évolution ne constitue pas seulement un défi pour nous : pour les étudiants, d'un côté elle offre des atouts – mais aussi, nous le craignons, elle constitue également un piège pour leur accès à la formation aux savoirs et aux capacités intellectuelles universitaires.

Des atouts : par exemple, les étudiants sont habitués à chercher et à obtenir rapidement des informations, à en manipuler plusieurs à la fois, à « composer » un résultat nourri de ressources diverses. Ils n'ont pas peur de donner leur avis, ni d'aller à la rencontre de leurs interlocuteurs, internes ou externes à l'université – et à mettre en doute leur infaillibilité. Ils ont spontanément un point de vue « élargi » et cosmopolite, débordant le strictement local. De ce point de vue, ils montrent un potentiel à la fois d'ouverture et de sens critique et d'efficacité exceptionnels – un potentiel à développer, et auquel les « permanents » de l'université ont à s'adapter pour lui permettre de porter ses fruits.

Un piège : la formidable montée en puissance de ces outils de communication et de ces logiques culturelles élargit le fossé entre ce que réclame le style scientifique universitaire et celui auquel sont habitués ceux qui arrivent à l'université. C'est ce que nous découvrons par exemple dans la difficulté croissante à rester attentif pendant un temps prolongé sur un même sujet, sans zapper et surfer en même temps sur son GSM ou son portable ; ou encore lorsque les étudiants sont amenés à s'exprimer - travaux, examens, séances d'exercices ou de séminaires. À l'écrit, la formulation construite et réfléchie des connaissances, de la compréhension et de la réflexion est trop souvent remplacée par des copiés/collés assemblant des éléments disparates, « repérés » et juxtaposés sans être assimilés ni articulés. Dans l'expression orale, on constate une grande difficulté à formuler des phrases complètes, surtout un peu complexes, à sortir d'un vocabulaire élémentaire et de formules répétitives, et plus encore à lier phrases et idées dans un développement continu et logique.

Ce qui rend les choses vraiment difficiles, c'est que pour certains, il semble que le style d'expression et de travail de l'université devrait se transformer pour correspondre aux critères de la communication médiatique et des « NTI » : simple, brève, immédiatement assimilable par tous, disponible à volonté dans des produits – syllabus, « slides », etc... – prêts à l'emploi et formatés d'abord selon des exigences d'usagers ou de consommateurs pressés.

C'est pour signaler ce piège que nous voudrions reformuler, pour nous et pour les étudiants, quelques caractéristiques du style de travail universitaire et scientifique. Nous le ferons de façon schématique, en quatre volets : un rappel de l'objectif de la formation universitaire ; une explicitation de ce qu'est un savoir compris ; quelques aspects importants de la méthode de travail ; enfin, des repères pour les formes d'expression.

I. L'OBJECTIF UNIVERSITAIRE : PAS DE CONNAISSANCE SANS COMPREHENSION.

1. La formation universitaire vise moins à faire enregistrer un certain nombre de données qu'à former des compétences intellectuelles, c'est-à-dire des capacités actives. « Connaître », ce n'est pas avoir en mémoire un certain nombre de choses : c'est en faire usage de façon habituelle et réfléchie ; c'est donc les avoir assimilées et « comprises ».

2. Dans ce but, l'enseignement universitaire, comme la recherche dont il est le fruit, demande et prend le temps d'analyser en profondeur, de varier les approches, d'interroger jusqu'à ses fondements ce qu'il présente aux étudiants. A l'université, pas d'information ou de théorisation sans mise en perspective, sans analyse, sans réflexion critique patiente et systématique. Cela peut donner l'impression de « couper les cheveux en quatre », de créer un brouillard d'abstractions et d'hypothèses : mais c'est normal dans une formation à l'esprit de réflexion et de recherche.

3. A l'université, professeurs ou assistants sont autant chercheurs qu'enseignants. L'enseignement se nourrit de l'évolution continue des disciplines, des recherches personnelles en cours, des analyses critiques de l'actualité. Il est dès lors tout à fait normal pour les enseignants d'ajuster en permanence leur enseignement (par exemple le plan d'un cours) en fonction de leurs dernières recherches et réflexions. Un cours ou un séminaire, ce n'est pas l'exécution d'un scénario programmé un an à l'avance, mais l'initiation à une pensée en mouvement.

4. Il est donc normal, et même indispensable, que le « contenu » de l'enseignement ne puisse être identifié à un contenant matériel strictement délimité – par exemple un syllabus ou un certain nombre d'exercices. L'enseignement apprend à s'orienter dans une problématique intellectuelle toujours ouverte. Il est donc normal que syllabus et autres supports soient tantôt plus développés, tantôt lacunaires par rapport à « la matière » - l'objet du cours - qu'il faut être capable de reconstruire avec intelligence à l'examen, dans les limites du périmètre défini par l'enseignant.

5. Cela signifie enfin que les diplômes universitaires certifient l'appropriation réelle, par l'étudiant, des compétences intellectuelles de sa discipline. Cette appropriation n'est pas l'effet automatique de la présence à l'université : le savoir critique n'est pas un produit de grande consommation et disponible prêt à l'emploi. Mais il est accessible à tous ceux qui en ont le goût, moyennant une quantité et une qualité considérable de travail.

II. COMPRENDRE...

On soulignera d'abord quelques aspects importants d'une connaissance comprise, c'est-à-dire « critique » :

1. la capacité d'appliquer la théorie : en en donnant des exemples ; en saisissant ses implications ou ses conséquences ; en s'y référant pour traiter un problème. En particulier, comprendre signifie se rendre capable de faire résonner l'enseignement au présent et dans l'actualité : il renvoie, comme un décodeur et un stimulant, à la fréquentation de la presse, de la littérature, des media.

2. la capacité de comparer. On ne comprend pas une théorie, un auteur, un principe, un phénomène, si on n'est pas capable de les comparer avec d'autres. Et trop souvent, on croit qu'il suffit de juxtaposer pour comparer. Comparer signifie : repérer et formuler les similitudes, les différences, les oppositions, les inversions ...

3. La capacité de mettre en perspective : une idée ou une réalité n'ont de sens que par la façon dont elles sont situées par rapport à d'autres. En particulier, il faut pouvoir formuler la logique

qui situe les unes par rapport aux autres les différentes parties d'un cours, d'un texte, d'un ouvrage, les différentes approches, les différents moments d'un processus ou d'une histoire ...

4. la capacité de justifier. C'est l'essentiel du savoir critique : il ne suffit pas de connaître une idée ou une théorie, il faut pouvoir formuler les raisons qui les justifient – et aussi les raisons qui les contestent. Et les raisons sont des arguments, des liens avec d'autres théories, d'autres idées ou d'autres faits – et non pas des sentiments ou des « avis personnels » non argumentés.

5. la capacité de critique nuancée ou complexe. Comprendre critiquement, c'est comprendre sous quels aspects une théorie est pertinente, ou dans quelle mesure et jusqu'à quel point une idée est justifiée, et aussi sous quels aspects, et dans quelle mesure, elles ne le sont pas. L'exigence critique est de sortir d'une pensée massive et binaire (tout vrai, tout faux).

6. la capacité de jugement. Les universitaires sont des hommes et des femmes de science. Leur souci d'objectivité ne leur interdisent pas, mais au contraire leur commandent de faire percevoir les enjeux éthiques, sociaux, démocratiques, de leurs matières. L'objectivité n'est pas la neutralité : enseigner, c'est aussi former à construire des jugements de valeur - pourvu qu'ils soient étayés par des arguments cohérents, et exposés à la critique au nom d'argumentations concurrentes.

Il est normal que l'évaluation des compétences porte donc, moins sur la simple connaissance de données, que sur les capacités d'appliquer, comparer, relier, justifier, évaluer critiquement, juger.

III. POUR CONSTRUIRE SES COMPETENCES...

1. La formation de ces compétences actives réclame une constante activité d'appropriation de ce qui est enseigné ou présenté, qui doit devenir capacité personnelle. « Entendre » un cours ou mémoriser une matière est tout à fait insuffisant : se les approprier passe, d'abord, par la participation (attentive) aux cours ou séminaires : c'est déjà une façon de s'exposer à une pensée en mouvement, et de se situer par rapport à elle. Cela passe aussi par la prise de notes, qui maintient l'esprit actif, et qui demande déjà d'analyser ce qu'on entend ou lit, de l'interpréter, de le re-structurer, de se l'approprier. Il est utile dans la vie professionnelle de savoir prendre des notes fiables au vol : cela s'apprend.

2. Ce processus se poursuit dans la « révision » des matières, la synthèse des notes personnelles, du syllabus, des références. L'Université n'est pas un lieu de consommation « fast food ». On n'y reçoit donc pas un syllabus qui permettrait de ne prendre aucune note parce que tout ce que le professeur dirait et souhaiterait qu'on assimile s'y trouverait. Un syllabus est destiné à aider l'étudiant à prendre des notes, et non à le dispenser d'en prendre ! Et il ne constitue qu'*un des* outils de travail universitaire, à côté des notes personnelles, des textes et des documents à lire obligatoirement ou facultativement et des monitorats ou travaux pratiques, des ouvrages de référence...

3. S'approprier une matière suppose qu'au-delà des cours et syllabus on les complète et les mette en perspective : par la prise en compte de sources complémentaires (ouvrages et textes de référence – ne serait-ce que les dictionnaires et les encyclopédies !, exemples et illustrations...). Un enseignement universitaire doit pousser les étudiants vers le travail personnel et même vers l'excellence. Il est donc heureux que le syllabus ou l'ouvrage de référence contiennent des développements et des renvois « pour aller plus loin » qui ne doivent pas être obligatoirement connus pour réussir à l'examen, mais dont la lecture, voire la méditation, est recommandable pour situer la matière transmise au cours oral dans un contexte plus large et pour stimuler la réflexion critique personnelle de l'étudiant.

4. Cela suppose aussi, évidemment, qu'on soit capable d'établir des liens entre différents cours...et avant tout de conserver vivantes les compétences acquises lors des cours successifs : les enseignements suivants les présupposent. Il est normal que les enseignants rappellent l'exigence, pour les étudiants dont la mémoire serait défaillante, de revoir par eux-mêmes telle ou telle partie d'un cours antérieur.

IV. PAS DE COMPREHENSION SANS MAITRISE DU LANGAGE

1. La pensée ne se réalise que dans le langage. Et une pensée forte réclame une maîtrise approfondie du langage, oral et écrit. Il y a une grande illusion à croire qu'on a fini d'apprendre à parler dès l'enfance : la capacité de langage, son enrichissement, sa précision, sa complexité, l'appropriation des langages spécialisés, durent tout le temps de la formation, et même bien après.

2. Car l'écriture et la parole sont les outils essentiels des juristes et futurs juristes. Ils sont les vecteurs de toutes les connaissances et de la compréhension, et de leur mise en œuvre future. A mille lieues du langage des SMS et de Facebook, ou de celui des *Reality shows*, les études de droit portent donc avant tout sur les langages du droit et, plus largement, des sciences humaines.

3. La maîtrise de base de l'écrit et de la parole doit évidemment être acquise avant l'entrée à l'université. Si ces acquis sont insuffisants, il faut prendre les moyens de les améliorer : en matière d'orthographe, de construction grammaticale, de compréhension et d'analyse des textes, de construction des écrits ou des exposés – et même tout simplement d'écriture lisible ! L'université consacre beaucoup de ses moyens à proposer aux étudiants les moyens et l'occasion de répondre à ces exigences, qu'on ne peut revoir à la baisse.

4. En plus d'être formulés dans une langue correcte, un argument ou une analyse rationnelle en général, et juridique en particulier, se présentent de manière structurée et cohérente (le principe avant l'exception, le concept ou la définition avant l'exemple), et exempte de contradictions. Surtout, il s'agit de construire une analyse et un raisonnement ordonnés de façon logique, menant à la formulation d'une solution à l'égard d'un problème posé : c'est l'essence du travail juridique.

5. Le travail scientifique en général, et juridique en particulier, se caractérise par le renvoi systématiques à des références, notamment dès qu'il y a citation, renvoi ou emprunt à une source, selon des règles qui doivent être appliquées sans exception dans n'importe quel texte écrit.

6. L'expression écrite ou orale n'est pas la manifestation de la spontanéité, mais de la réflexion : la pensée critique est d'abord critique d'elle-même. Autrement dit, les premières formulations d'un examen ou d'un travail ne constituent qu'un brouillon, et elles doivent être relues, corrigées, réorganisées, précisées, vérifiées complétées, réécrites... Ecrire, c'est se corriger, encore et encore.

7. L'expression orale – en séminaire ou lors des examens – doit elle aussi se structurer de façon cohérente. Comme le reste, cela s'apprend, et cela demande des efforts et du temps. Exposer une signification ne se limite pas à donner des exemples (« *c'est comme quand...* »). Une idée s'exprime dans une phrase complète, qui comporte au minimum un sujet et un verbe. Et les phrases se lient de façon logique par des connecteurs qui ont chacun un sens précis, au lieu de se succéder ou de se répéter sans articulations ; l'exposé se structure en suivant un plan. Enfin, l'expression orale dans le cadre du travail universitaire se débarrasse des tics de langage adolescent ou médiatique, comme les « *hyper-important* », les « *quelque part* », ou les « *enfin, je ne sais pas, mais...* » précédant et concluant une formulation.