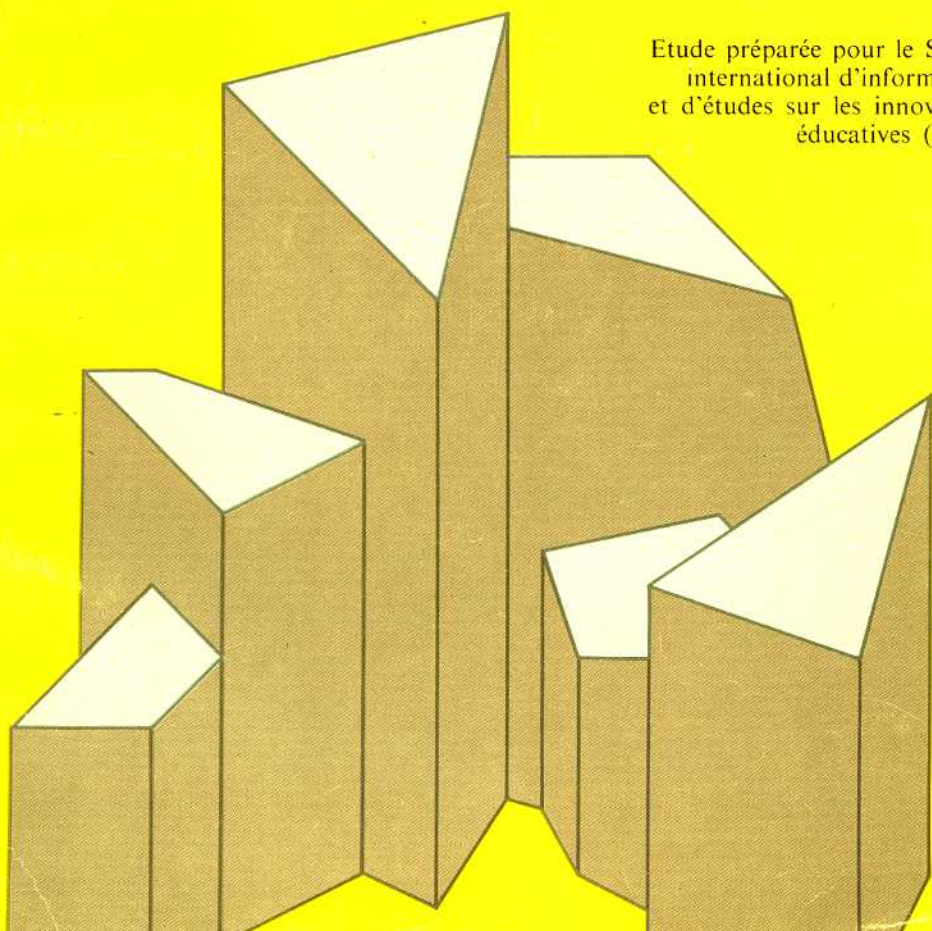


Le Centre universitaire de Roskilde: une interprétation socio-économique d'une innovation au Danemark

Michel Carton

Etude préparée pour le Service
international d'informations
et d'études sur les innovations
éducatives (IERS)



EXPÉRIENCES ET INNOVATIONS EN ÉDUCATION

Cette collection est publiée en anglais, en espagnol et en français.

Titres dans cette série :

1. Le cas TEVEC
2. Une étude sur l'aptitude à la scolarité
3. L'innovation dans l'enseignement de la lecture en Angleterre
4. Comment s'opèrent les changements en éducation: contribution à l'étude de l'innovation
5. Les changements dans l'enseignement secondaire et leurs implications pour l'éducation permanente au Canada
6. Une école communautaire en Yougoslavie
7. L'école secondaire de base à la campagne: une innovation éducative à Cuba
8. Une expérience de ruralisation de l'enseignement: l'IPAR et la réforme camerounaise
9. L'innovation éducative à Singapour
10. L'innovation éducative en Iran
11. L'innovation éducative en Inde
12. L'innovation éducative en République de Corée
13. L'innovation éducative en Indonésie
14. La période expérimentale du baccalauréat international: objectifs et résultats
15. L'utilisation de la radio par les groupes d'étude en République-Unie de Tanzanie
16. La réforme de l'éducation au Pérou
17. La mise en place d'une institution d'enseignement par correspondance
18. La participation de la jeunesse au processus de développement: une étude de cas au Panama
19. L'innovation pédagogique au service de la réforme agraire: l'ITA de Mostaganem, Algérie
20. Formation postuniversitaire des enseignants: une expérience nouvelle au Nigéria
21. L'innovation en Haute-Volta: éducation rurale et enseignement primaire
22. Le modèle péruvien d'innovation: la réforme de l'éducation de base
- 23-28. Série Asie. Six études sur l'éducation en République de Sri Lanka. (Version française en préparation)
29. Le Centre universitaire de Roskilde: une interprétation socio-économique d'une innovation au Danemark

Expériences et innovations en éducation n° 29
Une série du Bureau international d'éducation

Le Centre universitaire de Roskilde: une interprétation socio-économique d'une innovation au Danemark

par Michel Carton

Faculté de psychologie et des sciences
de l'éducation
Institut d'études du développement
Genève

Etude préparée pour le Service
international d'informations
et d'études sur les innovations
éducatives (IERS)

Unesco - Paris 1976

Les désignations employées et la présentation adoptée ici ne sauraient être interprétées comme exprimant une prise de position du Secrétariat de l'Unesco sur le statut juridique ou le régime d'un pays ou d'un territoire quelconque, non plus que sur le tracé de ses frontières.

Publié en 1976 par les Presses de l'Unesco
7, Place de Fontenoy, 75700 Paris, France

Edition française ISBN 92-3-201415-7

Edition anglaise ISBN 92-3-101415-3
Edition espagnole ISBN 92-3-301415-0

Imprimé par l'Imprimerie du Journal de Genève
Genève, Suisse

© Unesco 1976 [B]

Préface

Cette étude du Centre universitaire de Roskilde au Danemark peut paraître inhabituelle dans une série qui s'est plutôt concentrée sur les innovations éducatives dans les pays en développement.

Ce serait pourtant une conclusion hâtive que de penser qu'elle n'est pas à sa place dans la série "Expériences et innovations en éducation". En effet, le problème central que les autorités danoises se sont efforcées de résoudre lorsqu'elles ont décidé de créer ce centre est celui de la formation des cadres moyens et supérieurs. Or quel est le pays, à l'heure actuelle, qui n'a pas à faire face à ce problème ?

Par ailleurs, cette approche novatrice à l'égard de l'enseignement supérieur a posé de nombreux problèmes de caractère méthodologique. Ceux-ci sont longuement évoqués tout au long de l'étude.

C'est donc autour de ces deux centres d'intérêt que s'articule l'étude de M. Michel Carton, dont il convient de relever deux caractéristiques. En effet, les points de vue qu'il exprime, qui ne sont pas nécessairement ceux de l'Unesco, sont ceux d'un observateur attentif et extérieur à l'expérience. C'est pourquoi il a voulu parler d'interprétation et, qui plus est, d'une interprétation personnelle. Ses activités d'enseignement à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève et à l'Institut d'études du développement, à Genève aussi, expliquent aussi la démarche logique et structurée qu'il a choisi d'adopter pour la rédaction de cette étude. Le Secrétariat lui témoigne sa vive gratitude pour lui avoir permis d'élargir la portée de cette série.

Michel Carton

Ancien élève de l'Ecole supérieure de commerce et d'administration des Entreprises, Rouen, France.

Docteur en Sciences de l'Education, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, Suisse.

Fonctionnaire international, Division de l'enseignement supérieur, Secrétariat de l'Unesco (1970-71).

Conseiller direct du Ministre d'Etat pour le développement communautaire (Ethiopie) dans le cadre de la coopération technique française (1971-72).

Chargé d'enseignement : Séminaires avancés sur la gestion des systèmes de formation et sur la formation des travailleurs étrangers (en collaboration avec le secteur éducation des adultes);

Chargé de recherche à l'Institut d'Etudes du Développement (Genève): programmes de formation extra-scolaire en Afrique;

Expert de la Commission nationale suisse pour l'Unesco : formation des cadres moyens (colloque international);

Consultant, Division de l'enseignement supérieur, Unesco;

Membre du groupe de travail "développement rural" à l'Institut d'Etudes du Développement;

Membre du groupe international de recherche Migrations-conflit;

Chargé d'enseignement secteur "Développement et planification des systèmes de formation", Faculté des Sciences de l'Education, Université de Genève,

Publications

Une expérience de développement agricole intégré : le centre agro-industriel d'Awassa et le projet de développement de la région sud (Ethiopie), 1972.

La formation et les perfectionnement des cadres moyens dans les perspectives de l'éducation permanente : document de travail et rapport final d'un colloque internationale, Berne, Suisse, 1972.

Guide d'analyse des programmes de formation pour travailleurs étrangers en Europe (en collaboration avec M. Catani), Unesco, 1976.

La formation des travailleurs étrangers : un révélateur des ambiguïtés du concept de mobilité dans un système de dépendance interne et externe; communication au Congrès européen d'éducation comparée (en préparation).

Discours universitaire sur les travailleurs étrangers et leur formation, in : Les Cahiers de l'Institut d'Etudes du Développement, Genève (en préparation).

Table des matières

Introduction p. 1

Première partie

Enseignement supérieur, développement et besoins de la
Société au Danemark p. 7

I. L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR AU DANEMARK p. 8

1. L'Université de Copenhague p. 8
2. Le processus de réforme p. 9
3. L'idée de Centres universitaires p. 10
4. L'organisation des Centres : le projet de 1970 p. 14
5. L'idée de la formation de base p. 15
6. Les Centres universitaires, la formation de base
et les besoins de la société en formations
spécialisées p. 16

II. EVOLUTION ET CADRE D'EXERCICE DES FONCTIONS DU SECTEUR TERTIAIRE p. 18

1. Le développement du secteur tertiaire p. 18
2. Catégories de fonctions et cadres d'exercice p. 20

III. EVOLUTION DES QUALIFICATIONS ET CONDITIONS REELLES D'EMPLOI DES CADRES MOYENS p. 27

1. Interpénétration des qualifications techniques et
fonctionnelles au niveau micro-économique p. 27
2. Flexibilité potentielle et latente entre
qualifications différentes p. 28
3. Possibilités théoriques de substitution et situation
réelle dans l'entreprise p. 30
4. La situation au Danemark p. 33

IV. LA FLEXIBILITE PROFESSIONNELLE : REFLET DE L'EVOLUTION
DES SYSTEMES SOCIO-ECONOMIQUES ET CONSEQUENCES SUR LES
POLITIQUES DE FORMATION p. 35

1. Formation initiale et flexibilité p. 36
2. Formation continue et flexibilité p. 36
3. Formation, flexibilité professionnelle et
intégration sociale p. 37
4. Situation au Danemark et impact sur Roskilde p. 39

Deuxième partie

Le Centre universitaire de Roskilde p. 42

V. UN PROGRAMME DE FORMATION SPECIALISEE : "LA PLANIFICATION
DE L'UTILISATION DE LA NATURE PAR L'HOMME" p. 44

1. Description du programme p. 45
2. L'interdisciplinarité : sa pratique théorique,
sa pratique vécue p. 47

VI. LA FORMATION DE BASE : QUALIFICATIONS FONCTIONNELLES ET
SOCIALES - PRATIQUE THEORIQUE DE L'INTERDISCIPLINARITE p. 54

1. Domaines interdisciplinaires et structuration
de l'espace p. 55
2. Pratique de l'interdisciplinarité et acquisition de
qualifications fonctionnelles : les groupes p. 59
3. La gestion institutionnelle p. 66
4. Les projets de groupe p. 69
5. Rôle des professeurs et évaluation interne p. 75

VII. LE CENTRE UNIVERSITAIRE DE ROSKILDE ET LA SOCIETE p. 79

1. L'environnement physique de Roskilde : projets
et réalité p. 79
2. Liens entre le Centre, la communauté et les
organisations de Roskilde p. 83
3. Les étudiants non traditionnels : innovation ou
démocratisation ? p. 85
4. Roskilde et l'Etat p. 87
5. Les nouvelles tendances à la fin de 1974 p. 96

Conclusion p. 98

Annexes p. 102.

Bibliographie p. 111

Introduction

De l'avis de nombreux spécialistes danois, l'enseignement supérieur de leur pays présentait, il y a quelques années encore, les traits d'un système très traditionnel : longues études (jusqu'à sept ou huit ans), taux élevé d'échec, pédagogie traditionnelle, recrutement socialement limité, manque de préparation à la vie active, coûts de fonctionnement grandissants, insatisfaction croissante des étudiants et de certains enseignants, peu d'insertion dans la vie sociale. Parallèlement à cette relative stagnation de la vie universitaire, les structures économiques du Danemark subissaient de profonds changements : réduction de la population employée dans le secteur agricole, modernisation de ce secteur et développement de branches économiques très modernes dans la mesure où l'économie du Danemark était, et est toujours, fortement tournée vers l'extérieur. Ceci n'empêchait d'ailleurs pas un secteur traditionnel de l'économie de subsister dans le cadre d'une politique de subventions gouvernementales.

Face à cette évolution de la situation économique et devant les demandes de plus en plus pressantes des milieux administratifs et économiques à la recherche de nouvelles qualifications et de nouveaux comportements, des étudiants qui demandaient une démocratisation des études, du Parlement qui s'inquiétait de la part croissante du budget consacrée aux universités, des partis politiques et des syndicats fortement marqués par l'idéologie social-démocrate, l'Etat ne pouvait remettre à plus tard une réforme du système d'enseignement supérieur. Cette tâche fut entreprise dès 1964, et c'est dans son prolongement que se situe l'ouverture de Roskilde en 1972. La compréhension de cette innovation nécessite donc que soient évoquées et précisées un certain nombre de demandes d'origines très diverses, dont il est important de saisir la complémentarité mais aussi les contradictions.

On pourrait appliquer à Roskilde l'approche structuro-fonctionnaliste sous-jacente à l'analyse des systèmes. C'est en effet bien d'un système dont il s'agit, avec des entrées et, dès juillet 1975, des sorties à des niveaux différents. Mais si l'analyse systémique permet de rendre compte des interactions entre les éléments d'un système - donc des changements à l'intérieur de ce dernier -

elle ne permet pas, semble-t-il, de rendre compte des contradictions entre les éléments en présence, de l'évolution du rapport de forces entre ces éléments et des conséquences qualitatives de cette évolution sur le système considéré et son environnement.

Or il semble que cette approche systémique a été celle des initiateurs du projet - ce dont viennent de se rendre compte maintenant seulement un certain nombre des acteurs en présence à Roskilde, les étudiants en particulier. Ces derniers pensaient que la création de Roskilde était en contradiction avec la situation des années 1965-1970 au Danemark et qu'un changement durable du rapport de forces entre les partenaires en présence découlerait de cette création. L'étude qui va suivre montre que, avec Roskilde, l'Etat fournissait la réponse à un certain nombre de dysfonctionnements du système d'enseignement supérieur et qu'il s'agissait non d'une décentralisation mais d'une déconcentration, puisqu'une unité d'évaluation contrôlée de l'extérieur faisait partie intégrante du projet dès son origine.

Dès la fin de 1974 pourtant, certains milieux estimaient que l'utilisation de la pédagogie introduite à Roskilde était en opposition avec les objectifs globaux du système d'enseignement supérieur danois. C'est sous leur pression - et d'autres pressions internes - qu'un processus de réorganisation de la formation de base était entamé au cours du premier trimestre 1975.

On peut se demander si ces inquiétudes à l'égard de Roskilde étaient entièrement fondées : dans la mesure où les techniques de participation à la gestion du Centre et les pratiques pédagogiques responsabilisant les individus et les groupes ne remettaient fondamentalement en cause ni le contrôle de l'Etat sur la nouvelle institution, ni le rôle de l'Etat comme garant de l'universalité du savoir et de la légitimité de l'action pédagogique, le rôle intégrateur de ces techniques et de ces pratiques ne pouvait apparaître qu'à plus ou moins long terme, celles-ci devenant des instruments d'auto-régulation à l'intérieur du système social global, et non pas des éléments désintégrateurs¹.

Ce phénomène est d'ailleurs mis en évidence par J.N. Christiansen chef de l'administration à Roskilde, dans une interview au journal *Børsen* du 13 septembre 1974. "Il peut y avoir des différences idéologiques entre les étudiants sortant de Roskilde et leurs futurs employeurs, mais, dans la mesure où les attitudes des diplômés seront en accord avec les formes de collaboration en équipe demandées par les entreprises et où le pouvoir intégrateur des entreprises est très fort, ces différences ne sont pas importantes".

1. Pour une analyse approfondie de ces problèmes, voir : Guigou, J. *Critique des systèmes de formation*. Paris, Anthropos, 1972.

L'analyse qui sera faite de quelques problèmes rencontrés au Centre universitaire de Roskilde se fondera donc sur l'argument qui vient d'être esquissé : la création du Centre par l'Etat danois a répondu à un certain nombre de dysfonctionnements internes du système d'enseignement supérieur et à l'émergence de besoins économiques et sociaux en provenance d'autres sous-systèmes de la société, à savoir certains milieux administratifs et patronaux, ainsi que des milieux politiques et syndicaux progressistes désireux d'intégrer l'université dans la vie moderne. Ceci devait se traduire - au niveau de la formation de base - par l'acquisition de nouveaux comportements fonctionnels et - dans les années ultérieures - de nouvelles qualifications techniques, tout ceci faisant appel à des techniques pédagogiques et de gestion nouvelles dont l'usage devait être évalué et contrôlé par l'Etat au nom des partenaires sociaux intéressés.

La situation économique ayant changé en 1974 (taux de chômage de 10 % environ au premier trimestre 1975, contre 2 % au deuxième trimestre 1974), la situation politique ayant révélé l'existence de courants "poujadistes" (voir notamment l'annexe 1), l'Etat devait tenir compte des tendances favorables au statu quo - ce qui explique principalement la réorganisation de la formation de base entreprise à Roskilde depuis le premier trimestre 1975. On semblerait être en présence d'un renversement de tendance - marqué par le retour à un savoir de forme dite traditionnelle dans sa transmission, son évaluation et sa reconnaissance - que certains jugent fondamental. Le fait que ce changement n'affecte que les formes du savoir montre pourtant a posteriori que les objectifs initiaux du projet ne se fondaient pas sur un savoir radicalement différent tant dans sa nature que dans son contenu et sa pratique. Il s'agissait de moderniser le savoir traditionnel en académisant des connaissances telles que le marxisme - ce qui se passe par exemple en Suède - et en employant des techniques qui ont fait leurs preuves dans les entreprises.

Il est impossible à ce stade de tirer des conclusions définitives à propos de Roskilde. Pour ce qui est du coût réel de l'entreprise, il est à relever que l'analyse coût-bénéfice qui pourrait en être faite est fort différente de celle qui est faite dans les universités traditionnelles et les chiffres actuellement disponibles ne permettent d'entamer aucune démarche comparative - dans la mesure même où celle-ci est possible. Plus généralement, dans son étude sur les changements en éducation [5]¹ M. Huberman indique que le processus d'évaluation des innovations a été très

1. Les chiffres dans les parenthèses crochets renvoient à la bibliographie en fin d'ouvrage.

souvent minimisé dans toute réforme éducative. Il insiste également sur le rôle décisif des acteurs de l'innovation dans le succès ou l'échec de l'expérience. Or, le Centre universitaire de Roskilde a constitué en son sein, dès le début, une unité d'évaluation travaillant principalement sur la connaissance scientifique du processus d'apprentissage, et les partenaires présents à Roskilde ont été les meilleurs agents d'exécution du projet.

On a pourtant constaté que ni les uns ni les autres n'ont empêché une évaluation "sociale" (fondée sur des critères socio-économiques) de ce que le projet tentait malgré tout de faire changer. La nature des questions que soulève un tel problème explique pourquoi cette étude ne prétend être ni une évaluation - nous n'en avons pas les moyens et ceci n'était pas notre objectif - ni une description exhaustive de l'expérience; elle essaie plutôt de fournir une interprétation qui mette en avant des aspects qui récemment encore n'étaient guère privilégiés dans les études relatives à l'enseignement supérieur.

Le souci de fonder cette interprétation sur une démarche cohérente explique le choix d'une méthodologie cherchant à cerner les problèmes le plus précisément possible, à l'extérieur mais aussi à l'intérieur de l'institution en question.

Plutôt que d'insister seulement sur les aspects dits pédagogiques de cette innovation, il a semblé en effet intéressant de les situer d'abord par rapport à l'évolution des structures économiques et sociales du Danemark, afin de déterminer dans quelle mesure le centre universitaire s'inscrivait dans cette évolution, pour y répondre et/ou la devancer et/ou s'y opposer.

Une telle approche, malgré certains caractères propres à une société libérale industrielle comme celle du Danemark, pourrait dès lors contribuer à aborder de manière plus globale le problème de la formation des cadres moyens dans les pays en voie de développement.

En effet, même si le développement rural de ces pays tend à devenir pour eux et de nombreuses organisations internationales une priorité pour les prochaines décennies, ce processus implique que la planification et la gestion de ce type de développement soient l'oeuvre de responsables d'origine nationale, travaillant au niveau du pays, de la région ou de la zone. Le même problème se pose d'ailleurs pour les pays qui ont choisi de mettre l'accent plutôt sur le développement industriel. De plus, si certains pays insistent pour que leurs politiques de développement s'inscrivent dans un cadre politique ou idéologique assez précis, une souplesse plus ou moins grande doit permettre d'adapter ces décisions aux fluctuations, aux contingences ou aux imprévus de la réalité.

Dans tous les cas, il s'agit de disposer d'agents de développement capables de résoudre des problèmes reflétant la nature complexe de phénomènes que l'on veut changer.

Or la formation de ce type d'agent aux niveaux moyens et supérieurs a souvent été - et continue parfois de l'être - le terrain propice à la transposition de modèles très traditionnels, hérités des politiques coloniales ou néocoloniales en vigueur. La principale caractéristique de ces modèles de formation réside dans leur incapacité à produire des individus capables à la fois de comprendre la situation particulière de leur société nationale en transition et de résoudre - sur le terrain et au niveau central - des problèmes qui sont le reflet de cette situation.

Faire face aux nécessités de sociétés en transition - au niveau de la formation des cadres moyens entre autres - apparaît être un problème commun aux pays développés et aux pays en voie de développement : on tentera de montrer en conclusion que l'approche proposée à propos de Roskilde pourrait permettre d'aborder de manière plus systématique certains problèmes rencontrés dans les pays en voie de développement.

Cette étude est loin d'être la première consacrée à Roskilde, qui a fait l'objet de débats passionnés au Danemark et auquel le Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe a appliqué sa grille d'évaluation des projets sur l'éducation permanente. Nous pensons cependant que les problèmes soulevés peuvent contribuer à mieux comprendre comment s'opèrent les changements en éducation¹ - en précisant la notion de besoin social auquel est censée répondre en partie toute innovation, en montrant que le changement est loin d'être le processus "linéaire et progressif" auquel on le ramène parfois, et en soulevant la question des relations entre l'agent de changement individuel et les forces de changement sociales.

1. On consultera utilement sur ce sujet : Havelock, R.G. *The change agent's guide to innovation in education*. Englewood Cliffs, N.J., Educational Technology Publications, 1973. 279 p.; ainsi que l'ouvrage de Michael Huberman (voir la rubrique 5 dans la bibliographie).

Première partie

Enseignement supérieur, développement et besoins de la société au Danemark

I. L'enseignement supérieur au Danemark

L'enseignement supérieur danois a été soumis au cours des années 60 à deux tendances contradictoires dont vont être dégagées les grandes lignes. Ainsi, il sera d'abord procédé à une description de la situation de l'Université de Copenhague, puis l'accent sera mis sur le processus de changement mis en place à partir de 1964, dans le contexte duquel est à placer la création de Roskilde en 1972.

1. L'UNIVERSITE DE COPENHAGUE

Une étude [17] réalisée par une équipe de l'Université technique du Danemark soulève un certain nombre de problèmes rencontrés à l'Université de Copenhague. Il faut citer notamment la dissatisfaction croissante d'un grand nombre d'étudiants et d'enseignants face à des conditions de travail qui devraient être bien meilleures, étant donné les ressources mises à la disposition de l'Université et des facultés. Ainsi, le nombre d'étudiants par enseignant à plein temps est resté inchangé de 1955 à 1970, tandis que le nombre d'enseignants à mi-temps subissait une importante augmentation; chaque enseignant avait à sa disposition en 1970 les mêmes ressources pour le fonctionnement de son enseignement et la recherche qu'en 1960; de plus chaque enseignant avait en 1970 plus d'assistance technique à sa disposition qu'en 1955.

Ceci se situe au niveau global de l'Université. Si l'on descend au niveau des facultés, il semble que les facultés de médecine et de sciences naturelles aient été favorisées sur le plan du matériel et des locaux, alors que le plus fort accroissement d'étudiants se portait vers la philosophie. D'autre part, la demande d'enseignement (séminaires, travaux pratiques) n'a fait que se développer, entraînant un accroissement de la charge d'enseignement par enseignant.

Les causes de ce mécontentement sont à rechercher dans trois domaines : la structure administrative de l'Université, les méthodes budgétaires et le système d'information. En ce qui concerne la *structure administrative*, les auteurs pensent que le Konsistorium (Conseil de l'Université) a évité d'établir des priorités parmi les

sous-unités et qu'apparemment la nouvelle structure mise en place à la fin des années 60 ne va pas entraîner de grands changements à cet égard. Les *problèmes de gestion budgétaire* se posent de la même façon pour les facultés que pour le Konsistorium, les premières étant incapables de formuler des objectifs communs. Enfin, le *mauvais fonctionnement du système d'information* ne permet pas l'évaluation de plans alternatifs, soit au niveau du Konsistorium, soit au niveau des facultés, ce qui favorise le statu quo.

L'énoncé rapide de ces différents problèmes montre que les efforts à entreprendre pour remédier à une telle situation étaient énormes. Mais, en même temps, leur importance renforçait la nécessité de s'attaquer aux problèmes de l'enseignement supérieur dans son ensemble et de tenter de résoudre, au niveau de nouvelles institutions, les problèmes de gestion et de prise de décision déjà évoqués. C'est ce qui a notamment été tenté au Centre universitaire de Roskilde.

2. LE PROCESSUS DE REFORME

Devant les problèmes rencontrés à l'Université de Copenhague et ceux que posait la capacité d'accueil limitée de cet établissement face à l'augmentation de la demande en enseignement supérieur, des estimations de la croissance des effectifs étaient opérées dès le début des années 60. Ces prévisions se révélèrent très souvent être bien en dessous des effectifs réels et ne présentaient aucun moyen susceptible d'effectuer une meilleure répartition des étudiants entre les différentes institutions d'enseignement supérieur du pays.

On comptait en effet, avant 1966, 16 institutions formellement reconnues comme institutions d'enseignement supérieur : l'Université de Copenhague, l'Université d'Aarhus (fondée en 1926) et un certain nombre d'écoles et d'académies à vocation plus professionnelle que les deux universités. Ces différentes institutions étaient implantées principalement dans la région de Copenhague et Aarhus. Parallèlement à ces établissements, de nombreuses institutions de formation postsecondaire contribuaient à la formation des maîtres primaires, de techniciens et de cadres moyens.

Il convient de signaler les efforts entrepris dans le domaine de l'enseignement technique supérieur, car l'on retrouvera à propos de Roskilde certaines des questions soulevées à l'occasion de la réforme que cet enseignement a subie à la fin des années 50. Dès 1956, en effet, le gouvernement, après avoir consulté les milieux économiques intéressés, décidait de procéder à une décentralisation de l'Université technique de Copenhague dans le cadre d'une opération urbaine au nord de la capitale.

Sans parler des problèmes spécifiques de l'enseignement technique supérieur, il est intéressant de noter que l'émergence de certains problèmes au niveau de la formation reçue - son utilisation en particulier - avait conduit les milieux professionnels concernés à demander un nouveau type de formation pour les ingénieurs. Or, c'est l'un des objectifs que le Centre universitaire de Roskilde allait s'attacher à réaliser dans le cadre de l'un de ses programmes spécialisés.

L'expérience acquise avec la réforme de l'enseignement supérieur technique ayant montré tout l'intérêt d'une concertation et d'une certaine planification des efforts des partenaires en présence, il fut décidé de recourir au même type d'approche pour l'ensemble de l'enseignement supérieur.

Un Conseil permanent pour la planification de l'enseignement supérieur fut mis sur pied en 1964, sous l'autorité du Ministère de l'éducation. Ce Conseil, composé de représentants du Ministère de l'éducation et d'autres ministères concernés, des recteurs des universités et de certaines institutions d'enseignement, des représentants des enseignants et des étudiants et de personnalités nommées à titre personnel, publia en 1967 un "Rapport préliminaire sur le développement de l'enseignement supérieur jusqu'en 1980". L'une des préoccupations des auteurs de ce rapport fut de planifier les moyens à mettre en oeuvre pour gérer la croissance prévue des effectifs. La création d'une université à Odense, qui devenait opérationnelle en 1966, n'avait pas suffi à absorber le nombre croissant d'étudiants, et le seul accroissement de la capacité des universités de Copenhague, Aarhus et Odense ne pouvait résoudre les problèmes. En effet, le pourcentage des étudiants sortant de l'enseignement secondaire et susceptibles de s'inscrire dans un établissement d'enseignement supérieur était passé de 71,5 % en 1965 à 84,4 % en 1970; il était d'autre part prévisible que l'Université de Copenhague allait devoir recevoir 2 000 étudiants de plus par année, passant ainsi de 23 000 en 1969/70 à environ 40 000 en 1980.

Le tableau ci-après montre l'évolution des effectifs dans les différentes institutions d'enseignement supérieur depuis 1955.

3. L'IDEE DE CENTRES UNIVERSITAIRES

L'évocation des problèmes précédents, purement quantitatifs de nature, ne doit pas laisser penser que le processus de réforme mis sur pied par le Conseil de planification de l'enseignement supérieur ne visait qu'à résoudre ces problèmes, quelle que soit leur importance. Les problèmes qualitatifs, rencontrés en particulier à

Tableau 1. Evolution des effectifs d'étudiants dans l'enseignement supérieur au Danemark depuis 1955

<i>Etablissements</i>	1955	1960	1965	1970
Université de Copenhague	4 959	6 697	16 862	23 447
Université de Aarhus	1 802	2 406	5 926	10 773
Université de Odense	-	-	-	1 193
Université technique du Danemark	1 865	2 110	2 565	2 979
Autres établissements	6 081	9 236	11 837	17 459
<i>Total</i>	<i>14 707</i>	<i>20 449</i>	<i>37 210</i>	<i>55 751</i>

Source : OCDE, CERI, op. cit. [17, p.27]

l'Université de Copenhague, nécessitaient tout autant une reformulation des objectifs globaux de l'enseignement supérieur danois, afin de le mettre en accord avec les exigences et les demandes de la société : l'idée des centres universitaires était supposée répondre à la fois aux problèmes quantitatifs et aux questions qualitatives par l'intégration des institutions existantes à Copenhague, Aarhus, Odense et Aalborg, et par la création d'un ou deux nouveaux centres.

Afin de mieux situer les considérations des chapitres suivants, il faut citer ici un certain nombre de positions et de déclarations qui, à l'époque, ont justifié la création de ces centres. Ces déclarations mêlent étroitement les critiques de l'enseignement supérieur traditionnel et des considérations d'ordre économique, social et politique.

Dans son "Rapport sur l'organisation et l'administration de centres éducatifs", le Conseil de planification indique que l'idée de créer des centres vient du désir de créer un environnement caractérisé par : une grande diversité de formations postsecondaires - de courte et de longue durée - regroupées dans une structure de coordination; des activités de recherche flexibles et diversifiées; la mise en commun d'un certain nombre de services fonctionnels. La réalisation d'une telle idée implique des distances assez courtes entre les différentes unités d'enseignement et de recherche, et la coordination de ces unités à l'intérieur d'une structure organisationnelle commune.

M. E. Olsen, membre du Parlement danois et Recteur du Centre universitaire de Roskilde de 1970 à 1972, a réuni les critiques principales faites au système traditionnel, qui ont fait émerger l'idée des Centres universitaires : "Le système actuel a été sévèrement critiqué. On a fait valoir que la double filière, distinguant des établissements de premier et de second plan, n'avait pas sa place dans une société aspirant à plus d'égalité. La proportion d'abandons est également jugée inacceptable. Elle est extrêmement dévalorisante pour les intéressés et désastreuse sur le plan financier. De plus, en raison du haut degré de spécialisation des divers enseignements, il était souvent impossible à un étudiant qui s'arrêtait en cours de route de faire prendre en compte ses examens antérieurement réussis. Enfin, cette spécialisation - certains disent "hyper-spécialisation" - était critiquée sur trois plans : le plan pédagogique, le plan de l'emploi et le plan politique.

"Il était évident dans mon propre domaine - l'économie - que l'approche spécialisée n'était pas très fructueuse. Du point de vue pédagogique, il serait certainement avantageux de remplacer la spécialisation par une approche multidisciplinaire.

"Du point de vue de l'emploi, la spécialisation précoce des enseignements peut être défavorable, en ce sens qu'elle limite la mobilité des diplômés. Certaines branches peuvent être surchargées, d'autres souffrir d'une pénurie de diplômés, et les possibilités d'ajustement sont quasi inexistantes.

"Politiquement, un tel degré de spécialisation est difficilement acceptable, car l'individu éprouve de ce fait des difficultés à s'insérer dans le contexte socio-économique; il se désintéresse des problèmes sociaux et manque de sens critique.

"De plus, on a estimé que le système actuel et le mécanisme de sélection qui en est inséparable étaient incompatibles avec une société égalitaire qui doit donner une formation supérieure à un nombre croissant de personnes occupant des fonctions ordinaires et former des diplômés capables de travailler en équipe. Il faudrait accorder plus d'importance à la coopération et moins à la compétition...

"Le recrutement des étudiants des centres universitaires sera plus ouvert que celui des universités traditionnelles. L'accès aux trois autres universités (Copenhague, Aarhus et Odense) est subordonné à la possession du *studentereksamen* (après 12 ans de scolarité)... A Roskilde, des apprentis et des stagiaires ayant reçu un enseignement complémentaire, scolaire ou extrascolaire, pourront être admis ainsi que des personnes ayant acquis une formation hors des circuits habituels, grâce à leurs activités dans des organisations professionnelles et autres. La nouvelle université

doit être une institution unique, conçue pour éduquer aussi bien le futur agent de police que le futur membre de la Cour suprême. Il ne doit y avoir aucune distinction entre cours de premier plan et cours de second plan. On pourrait même aller un jour jusqu'à abandonner le terme d'enseignement supérieur pour parler d'éducation "prolongée", amplifiée ou spécialisée" [12, p. 1 et 2].

Dans un article intitulé "Pour une nouvelle formation des enseignants", M. Ch. Christensen, enseignant à Roskilde, écrit : "On se demande de plus en plus souvent maintenant si la division du travail dans les universités (entre facultés et disciplines) et la division sociale du travail (la structure des métiers) sont organisées de manière satisfaisante. Les disciplines semblent se développer en fonction de leurs propres demandes. En même temps, de nouvelles disciplines apparaissent aux frontières des anciennes. Et, dans la vie sociale, surgissent des demandes pour des qualifications qui n'apparaissent ni dans le cadre des disciplines traditionnelles, ni dans les domaines interdisciplinaires qui sont en train de se développer.

"L'idée des centres universitaires est une tentative pour rétablir une communauté entre les enseignants et les étudiants (processus de décision décentralisé, petites unités de travail) et, en même temps, pour développer les possibilités de coopération entre des études débouchant sur des activités très diverses, de type éducatif, social ou sanitaire... Enfin, une étroite communauté dans le domaine académique donne une grande flexibilité au système éducatif, permettant aux étudiants de changer d'orientation dans leurs activités professionnelles, sans avoir à recommencer à zéro" [11, p. 2].

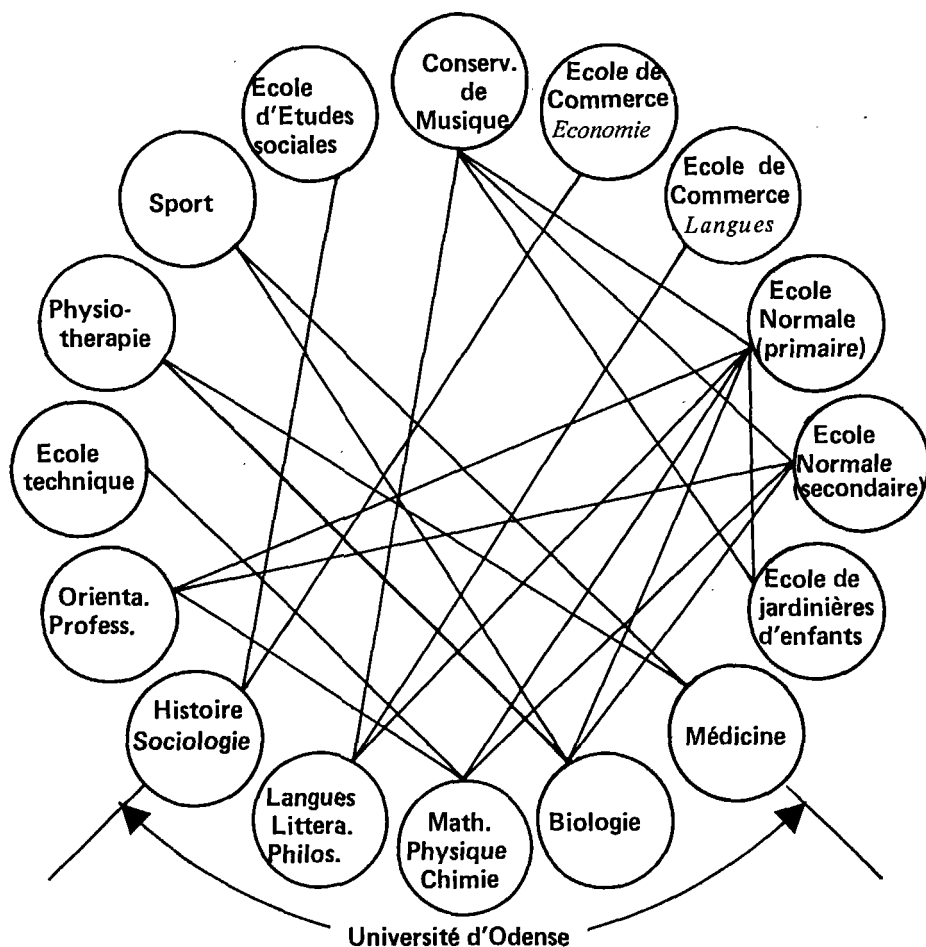
Enfin, M. L.G. Holmström, responsable de l'Unité d'évaluation de Roskilde (RUCEP), affirme : "Parmi les nombreux motifs discernables derrière l'idée de centres universitaires figure celui de la rationalisation, mais aussi ceux d'égalité et de démocratisation. ... La nouvelle structure mise en place devrait permettre à l'individu de décider par étape de son plan de formation, de passer d'un type "académique" de programme long à un type "non académique" plus court et vice versa, sans perdre de temps. Ainsi, à l'intérieur d'un centre universitaire, aurait-on la possibilité de se livrer à des activités scientifiques interdisciplinaires, comme celle de réduire les barrières entre les différents types de formation et matières. La flexibilité d'un tel système devrait permettre de réduire la durée des études comme d'abaisser le nombre des abandons en cours d'étude" [14, p. 109].

4. L'ORGANISATION DES CENTRES : LE PROJET DE 1970

Les différentes idées qui viennent d'être énoncées ont servi à la rédaction du rapport du Conseil permanent pour la planification de l'enseignement supérieur, publié en 1970, qui développait les aspects organisationnels du projet.

A titre indicatif, le rapport proposait l'organisation suivante pour le Centre d'Odense.

Figure 1. Organisation du Centre universitaire d'Odense



Les instituts de recherche devaient former les étudiants en fonction de demandes formulées par les divers comités du centre universitaire, dont le travail devait être contrôlé au niveau national par des conseils spécialisés.

Au niveau national, la mise en place de tels centres impliquait une coordination beaucoup plus étroite entre le Ministère de l'éducation et les autres ministères responsables des institutions d'enseignement supérieur spécialisé, ainsi qu'une réorganisation de la structure du ministère lui-même. C'est à cette fin qu'un Conseil permanent de planification globale de l'éducation permanente fut mis en place en 1973.

5. L'IDEE DE LA FORMATION DE BASE

Ce que l'on a appelé la formation de base est l'une des idées les plus originales susceptibles de favoriser la réalisation des objectifs assignés aux centres universitaires. Dans l'article déjà cité de L.G. Holmström [14], elle est définie comme "un type de formation valable pour différents types d'éducation et préparant à un ensemble de formations complémentaires (les "superstructures" comme elles sont désignées dans la suite de cette étude) plus spécialisées et/ou professionnellement orientées".

Quant à M. Olsen [12], il indique : "Pour ce qui est de l'organisation des études, on a décidé de supprimer le cycle spécialisé de six ou sept ans et de le remplacer par un enseignement de base de deux ans couvrant des domaines très variés et destinés à tous les étudiants. Trois types d'enseignement de base seront mis en place, couvrant respectivement les lettres, les sciences sociales et les sciences naturelles. Cet enseignement de base n'aura aucun caractère professionnel, mais présentera au contraire une large gamme de cours spécialisés qui seront aussi variés et aussi nombreux que les sortes de sandwiches au menu des restaurants danois. A la fin du cycle initial de deux ans, les étudiants pourront choisir entre des cours spécialisés d'une durée variable (jusqu'à trois ans)".

De même, dans un rapport pour le Conseil de l'Europe, Mme T. Berman écrit à propos des centres universitaires : "Leur création et l'élaboration à leur intention de vastes programmes d'enseignement de base répondaient au besoin d'instituer de nouvelles catégories de qualifications au niveau universitaire et de limiter les risques de voir de nombreux étudiants changer de matières en cours d'études, comme cela se passe en cas de spécialisation prématurée. L'enseignement de base devait non seulement rendre les études plus efficaces, mais aussi contribuer à éliminer les barrières entre les différentes disciplines, provoquer une stimulation

réci-proque et donner aux étudiants les bases communes qui leur faciliteraient, dans leur future profession, la solution de problèmes intéressant la société.

"Les limites et le caractère étriqué des disciplines traditionnelles, leur éloignement notamment par rapport aux réalités sociales ont été analysées et critiquées de façon approfondie. Comme il existait d'importants obstacles institutionnels à l'introduction de l'enseignement de base dans les universités traditionnelles, on a jugé beaucoup plus facile d'expé-rimenter ces programmes dans des universités nouvelles" [10, p. 3].

6. LES CENTRES UNIVERSITAIRES, LA FORMATION DE BASE ET LES BESOINS DE LA SOCIÉTÉ EN FORMATIONS SPÉCIALISÉES

Les citations précédentes ont toutes, à des degrés divers, souligné la nécessité de faire répondre l'enseignement supérieur aux besoins nouveaux de la société danoise.

Mme T. Berman a résumé ces questions, et on peut la citer comme introduction aux développements des chapitres suivants : "Il faut répondre à la demande croissante de qualifications plus poussées et de qualifications nouvelles. Les changements intervenus dans l'organisation de la production et en particulier dans le secteur tertiaire sont tels que l'enseignement supérieur non seulement doit dispenser des connaissances théoriques et pratiques actuelles, mais encore faire preuve de souplesse et offrir un large éventail de qualifications professionnelles spécifiques. Du fait des modifications intervenues dans l'organisation du travail, de nombreux métiers requièrent maintenant tout à la fois une aptitude à résoudre des problèmes concrets, à planifier et à prendre des décisions, le sens des responsabilités et un esprit de coopération. Le souci d'adapter l'enseignement à cette évolution des besoins s'accompagne du désir de faire mieux connaître à l'individu le monde toujours plus complexe qui l'entoure et de lui donner davantage de possibilités de participer **activement** à la vie de la société et de modeler sa propre existence. Les nouveaux systèmes d'éducation doivent donc jeter les bases d'une éducation permanente, en développant chez l'individu la capacité et la volonté d'apprendre, l'accent étant mis sur l'apprentissage, afin d'accroître la faculté d'adaptation, l'aptitude à acquérir et à évaluer des informations, à réfléchir et à se juger soi-même" [10, p. 2].

Un certain nombre de mots-clés - qualifications, adaptation, secteur tertiaire, etc, - apparaissent dans ce texte et vont être retrouvés dans toutes les discussions sur les relations entre l'éducation et le développement socio-économique. Dans une première approximation, on peut tirer des citations précédentes l'idée que

l'évolution des systèmes d'organisation du travail et de production nécessite l'acquisition par les individus de trois catégories de qualifications :

- des qualifications techniques nouvelles devant permettre de répondre aux exigences du progrès technologique;
- des qualifications fonctionnelles devant répondre aux nouvelles conditions de travail qui accompagnent le progrès technologique;
- des qualifications sociales devant permettre de comprendre le cadre dans lequel se situe l'évolution en cours mais aussi la position de chaque individu, groupe et classe, dans le système socio-professionnel où ils se trouvent insérés et agissent.

L'acquisition de ces trois catégories de qualifications devrait permettre à chacun d'avoir la flexibilité psychologique et sociale que réclame l'évolution du système de production, mais aussi la capacité de comprendre la réalité sociale et son évolution à partir d'un vécu individuel et collectif.

Il importe de savoir comment peut se faire cette acquisition et surtout de déterminer si elle peut se faire de manière progressive ou simultanée pour les différents types de qualifications. C'est autour de cette question que s'articuleront les chapitres suivants et la deuxième partie de cette étude.

II. Evolution et cadre d'exercice des fonctions du secteur tertiaire

La décision de créer un Centre universitaire à Roskilde a été la conséquence d'un processus de réforme de tout le système d'enseignement supérieur danois. Cette décision répondait à la nécessité de rationaliser le fonctionnement de ce système, mais aussi de le faire mieux répondre aux besoins nouveaux de la société danoise des années 60.

Afin de mieux situer l'expérience de Roskilde - aussi bien en ce qui concerne la formation de base que les formations spécialisées¹ - nous essaierons de montrer dans les chapitres suivants comment les formations spécialisées répondent aux demandes de nouvelles qualifications techniques et comment ces qualifications techniques sont étroitement liées dans la réalité aux qualifications fonctionnelles et sociales déjà évoquées.

1. LE DEVELOPPEMENT DU SECTEUR TERTIAIRE

Evolution et contradictions actuelles

Le développement du secteur tertiaire s'est opéré de manière presque ininterrompue depuis le début de la révolution industrielle, les sociétés dites développées se trouvant actuellement dans la troisième période de cette expansion.

La première période fut celle où la main-d'oeuvre dégagée de l'agriculture pour les besoins du développement industriel s'oriente exclusivement vers les manufactures et l'industrie naissante. En ce qui concerne le secteur tertiaire les seuls gains en effectifs se comptent dans le domaine des transports, celui des employés et commerçants dont l'industrie naissante a besoin pour gérer sa production, et celui des fonctionnaires nécessaires à la transition du système socio-économique.

La deuxième période a été celle de l'expansion industrielle et du développement de la production : ceci implique la nécessité de

1. Voir l'annexe 2 pour une description rapide de trois des ces "superstructures".

trouver de nouveaux marchés et de transformer l'organisation de la production et de la distribution. Le secteur secondaire se développe en même temps que le secteur tertiaire, au détriment du secteur primaire. Le tertiaire doit fournir à la main-d'oeuvre les services collectifs qui permettent une meilleure reproduction de la force de travail et les services privés qui sont à la mesure de son accession à la consommation. Il doit aussi fournir aux entreprises les services de gestion économique dont celles-ci ont besoin (banques, communications, assurances).

La troisième période - la présente - est marquée par un renversement de tendances : le nombre des emplois commence à croître plus rapidement dans le tertiaire que dans le secondaire, parallèlement à un déclin de l'agriculture. Dans le processus de production, une part plus importante des ressources est allouée à des activités qui ne participent pas directement du processus de production (services de gestion, de direction, de conseil, de marketing, de protection de l'environnement, etc.). Au niveau des ménages, une part plus importante du revenu est consacrée aux services privés (loisirs, services relevant de l'entretien des biens, etc.). Enfin, à mesure que croît le revenu national, une part plus importante des ressources est consacrée aux services collectifs : éducation, santé, culture, loisirs - qui, tous, ont un caractère plus ou moins privé selon la situation politique du pays concerné.

L'accroissement du tertiaire a donc été une condition impérative de la reproduction du système de production des économies libérales, dans la mesure où il permettait une meilleure organisation de cette production, une augmentation de la consommation et une amélioration de la qualité de la main-d'oeuvre.

Parallèlement, pourtant, si les sociétés post-industrielles sont des sociétés urbanisées et tertiaires dont le fondement objectif demeure la nécessité de la production, son développement obéit à une inertie de plus en plus détachée de cette nécessité. Or, à moins de forts accroissements de productivité dans le secteur industriel ou dans celui de la production de services (ce qui semble improbable), l'expansion des pays développés va se ralentir et du même coup le secteur productif ne pourra plus nourrir un secteur tertiaire devenu hypertrophié tout en ayant besoin de transferts de ressources de plus en plus importantes en provenance du secteur productif.

Il y a donc là une situation contradictoire dont la solution varie de pays à pays : si certains prônent l'impérieuse nécessité de maintenir une base industrielle suffisante et de l'imposer sur les marchés extérieurs, d'autres préconisent plutôt la réorganisation du secteur public orientée vers la satisfaction des besoins collectifs. Le Danemark a choisi une voie médiane et Roskilde est

le reflet de cette situation, puisque les domaines de spécialisation sont destinés à la fois à satisfaire de nouveaux besoins des entreprises de production et les besoins sociaux de la collectivité.

Le développement actuel du secteur tertiaire à travers ces trois étapes laisse subsister une autre contradiction : le passage d'une étape à une autre ne se fait pas de manière linéaire et l'on constate aujourd'hui, dans le secteur tertiaire, l'existence de phénomènes d'apparence anachronique, résultant en fait d'antagonismes non réglés entre le mode de production tributaire propre à la première étape du développement de ce secteur et le mode de production capitaliste avancé qui marque l'étape actuelle.

L'évocation de cet antagonisme est nécessaire pour comprendre l'hostilité de certains milieux danois envers Roskilde dès 1974. Ceux-ci, notamment dans certains milieux patronaux, acceptent en effet difficilement la satisfaction de nouveaux besoins collectifs par des services publics et refusent toute remise en question de leur mode d'activité par des agents de changement menaçant leur existence socio-économique.

Situation au Danemark

Les tableaux 2 et 3 qui suivent indiquent l'évolution de la répartition de la population active entre les différents secteurs de l'économie, de 1967 à 1974, et l'évolution possible de cette répartition jusqu'en 1987.

Ils confirment les tendances globales évoquées au paragraphe précédent et permettent de préciser les premières contraintes dont les formations spécialisées auront à tenir compte pour rendre leurs "produits" compétitifs sur le marché de l'emploi. Les diplômés de Roskilde se trouveront dans un secteur d'activité qui va rencontrer des problèmes pour le financement de son développement et pour l'intégration dans son circuit moderne d'éléments traditionnels qui lui sont rattachés. L'évolution de cette situation étant difficile à prévoir, les diplômés de Roskilde devront pouvoir s'adapter à des changements, peut-être rapides, de leurs possibilités et de leurs cadres d'emploi.

2. CATEGORIES DE FONCTIONS ET CADRES D'EXERCICE

Répartitions possibles des fonctions du secteur tertiaire

Une première possibilité de répartition des fonctions du secteur tertiaire est la suivante : a) fonctions de production; b) fonctions de circulation; et c) fonctions de reproduction.

Les fonctions de production prolongent l'élaboration concrète des produits et sont assurées par des activités tertiaires dont certaines sont très proches d'activités secondaires. Parmi celles-ci figure l'amélioration de l'efficacité de l'homme au travail et des techniques de production (objectif du programme sur l'environnement étudié plus loin). Nous n'insisterons pas sur les fonctions de circulation. Par contre, les fonctions de reproduction nous intéressent, dans la mesure où elles prennent en charge la reproduction individuelle des travailleurs - tant sur le plan physique que sur celui du savoir-faire - et la reproduction de l'organisation socio-économique. Le travail social sur lequel débouche un des diplômés de Roskilde contribue bien à la reproduction individuelle, tandis que la planification sociale répond au besoin de reproduction de l'organisation économique.

Tableau 2. Répartition globale de la main-d'oeuvre en septembre 1967 et en avril 1974

	1967	1974	% de changement	
Agriculture	308	231	- 24,8	Secteur primaire
Industrie	669	636	- 4,9	
Bâtiment et construct.	205	196	- 4,4	Secteur secondaire
Commerce	374	378	+ 1,1	
Transport	161	163	+ 1,2	Secteur tertiaire
Administ. et prof. lib. ¹	418	653	+ 56,2	
Services divers	171	126	- 26,3	
Pas d'information	35	43	+ 22,9	
<i>Total</i>	<i>2 341</i>	<i>2 426</i>	<i>+ 3,7</i>	

1. A l'intérieur du secteur public, l'éducation, les services sociaux et de santé ont augmenté de 65 % pendant la même période.

Source : *Statistiske Efterretninger*, cité par Kuhlman, S. *Danish labour market conditions* [16, p. 69].

Tableau 3. Répartition de la main-d'oeuvre en 1972 et estimations pour 1977 et 1987

Nombre de personnes (en milliers)	Industrie	Bâtiment et construction	Commerce	Autres	Activités privées urbaines	Services publics	Agriculture	Total
1972	640	200	353	352	1 542	543	182	2 270
1977	615	185	345	375	1 520	680	155	2 355
1987	585	150	330	410	1 475	935	135	2 545
% de changement								
1972 à 1977	-0,8	-1,6	-0,4	+1,3	-0,3	+3,8	-3,2	+0,7
1977 à 1987	-0,5	-2,1	-0,4	+0,9	-0,3	+3,2	-1,4	+0,8
1972 à 1987	-0,6	-1,9	-0,4	+1,1	-0,3	+3,7	-2,0	+0,8

Source : Kuhlman, S. op. cit. [16, p. 103].

Une autre classification possible des fonctions du secteur tertiaire consiste à distinguer : a) les emplois du secteur tertiaire pur, qui s'exercent en général au sein d'entreprises autonomes (services d'études et de recherche, reproduction sociale); b) les emplois de service d'établissements appartenant à des entreprises du secteur secondaire, cette catégorie étant elle-même subdivisée en deux sous-ensembles, selon que les emplois tertiaires sont dissociés au sein d'établissements tertiaires ou non dissociés, c'est-à-dire qu'ils s'exercent dans des établissements secondaires.

Cadres d'exercice des fonctions tertiaires

Les grilles d'analyse précédentes permettent de mieux situer les fonctions futures que sont supposés exercer les diplômés de Roskilde. Mais elles indiquent aussi implicitement que les cadres d'exercice de ces fonctions peuvent varier profondément, selon qu'elles sont remplies par des entreprises du secteur tertiaire pur, dissocié ou non dissocié. De plus, comme il a déjà été relevé, les employeurs des diplômés de Roskilde peuvent appartenir à la partie moderne des entreprises du secteur tertiaire, mais aussi - éventuellement - à sa frange traditionnelle.

Il devient donc nécessaire, pour mettre sur pied des programmes de formation spécialisée, de connaître les conditions réelles dans lesquelles s'exercent les compétences acquises. Or ceci dépend, dans le secteur tertiaire comme dans les autres secteurs, de nombreuses variables telles que : la taille des entreprises et/ou son caractère moderne/traditionnel; l'implantation géographique des entreprises; la situation du marché (local, régional, national) de l'emploi; l'évolution, l'interpénétration et la flexibilité des qualifications techniques et fonctionnelles; l'évolution de la condition du personnel désigné par l'expression "cadres moyens".

Caractère "moderne" ou "archaïque" des entreprises

Le travail réalisé en France sous l'égide de la Délégation à l'aménagement du territoire et à l'action régionale à partir des enquêtes sur la structure de l'emploi éclairera utilement cette question [1]. A partir de la répartition en tertiaire pur et tertiaire secondaire évoquée plus haut, les emplois sont classés par catégories : supérieur (ou directionnel) /banal (ou d'exécution), moderne/archaïque, fondamental/induit, manoeuvrable/non manoeuvrable.

Les notions de moderne et d'archaïque font surtout référence à la distinction entre les activités tertiaires susceptibles de résister à la concurrence des grandes entreprises et celles qui n'en ont pas les moyens. Ces dernières sont soit condamnées à

disparaître en tant qu'activités spécifiques, soit dans l'incapacité ou l'impossibilité de s'adapter à l'évolution de la demande de services - à moins de faire appel à des agents de changement du type de ceux que Roskilde contribuera à former.

La notion de manoeuvrable fait référence à la capacité des activités tertiaires de suivre un mouvement de décentralisation géographique hors des sphères traditionnelles d'implantation. On touche-là une des variables qui ne sera pas abordée en tant que telle - la mobilité géographique - mais qui apparaîtra à nouveau comme contrainte supplémentaire lorsque seront traités les problèmes généraux de flexibilité.

Enfin, pour le tertiaire secondaire, la distinction entre dissocié et non dissocié a été introduite, permettant d'apprécier le regroupement ou la localisation indépendante des fonctions tertiaires par rapport aux fonctions de production des entreprises.

Une fois ces catégories définies, les auteurs de la recherche ont analysé les intersections entre les différents critères de distinction qui viennent d'être énumérés. Ceci a permis de relever un certain nombre d'incompatibilités : une activité ne peut être à la fois archaïque et manoeuvrable, puisque l'archaïque peut se caractériser par une absence totale de mobilité; il y a antinomie entre archaïque et directionnel, entre directionnel et induit, entre manoeuvrable et induit.

Il ne reste en conséquence que sept catégories pour le tertiaire pur et huit pour le tertiaire secondaire, comme le montre le tableau ci-contre.

Ceci nous permet d'affirmer que les diplômés de Roskilde pourront exercer leurs fonctions dans des cadres très différents, quelle que soit la spécialisation choisie : il s'agit là d'une première contrainte dont doit tenir compte un plan de formation.

Taille des entreprises

Le croisement des quinze catégories précédemment obtenues avec les fonctions et activités du secteur tertiaire ne prend toute son utilité - par rapport au souci de déterminer les contraintes s'exerçant sur un programme de formation - qu'un fois introduit un élément supplémentaire, à savoir la taille des entreprises.

Dans le travail de recherche déjà cité [1, p. 77-78], les emplois des établissements du secteur "grands magasins", par exemple, ont été classés dans la catégorie "non manoeuvrable-banal" en distinguant trois sous-ensembles : moderne/fondamental, quand les établissements ont plus de 300 emplois; moderne/induit, quand ils ont de 50 à 300 emplois et plus de 8 % de cadres; banal/archaïque, quand ils ont moins de 50 emplois et moins de 8 % de cadres.

Tableau 4. Différentes catégories d'entreprises du secteur tertiaire

Tertiaire pur	1	Manoeuvrable	Moderne	Directionnel	Fondamental
	2	"	"	Banal	Induit
	3	Non manoeuvrable	Archaïque	"	Fondamental
	4	"	"	"	Induit
	5	"	"	Moderne Directionnel	Fondamental
	6	"	"	" Banal	Fondamental
	7	"	"	" Banal	Induit
Tertiaire secondaire	8	Manoeuvrable	Archaïque	Non dissocié	Banal
	9	"	Moderne	" "	"
	10	"	"	" "	Directionnel
	11	Non manoeuvrable	Archaïque	Non dissocié	Banal
	12	"	"	Moderne	" " "
	13	"	"	Moderne	" " Directionnel
	14	Manoeuvrable	Moderne	Dissocié	Banal
	15	Manoeuvrable	Moderne	Dissocié	Directionnel

Source : CERAU BETURE, op. cit. [1, p. 77]

Cet exemple montre que les fonctions exercées dans ces différentes catégories d'entreprises - par des diplômés de Roskilde par exemple - varient grandement en fonction de la taille et de la capacité de résistance ou d'adaptation de ces entreprises à l'évolution du mode de production. Cette capacité est d'ailleurs souvent étroitement liée à la taille des entreprises et réciproquement.

On pourrait croire que la concentration en grandes entreprises industrielles et de services est une tendance inexorable et que toute formation devrait tenir compte de ce phénomène. Or, en ce qui concerne les entreprises industrielles (auto-productrices et consommatrices de services, par exemple), cette tendance n'est pas discernable partout : les grandes entreprises représentent encore, dans les pays de l'OCDE, un faible pourcentage du nombre des entreprises industrielles et 75 % des entreprises danoises occupent aujourd'hui moins de 50 personnes. La permanence d'une proportion importante de petites et moyennes entreprises conduit donc à se méfier d'une représentation des sociétés dites modernes fondée sur l'idée de la grande entreprise industrielle.

Les petites et moyennes entreprises peuvent alors se distinguer selon leur degré de spécialisation et leur capacité à s'adapter au changement : certaines survivront de leur propre fait, d'autres ne le pourront que parce qu'elles se trouvent protégées par l'inertie de leur clientèle ou les pressions qu'elles créent pour obtenir des restrictions aux lois du marché. Les diplômés de Roskilde pourront donc trouver à exercer leurs qualifications dans la première catégorie d'entreprises, mais aussi essayer de persuader les entreprises de la deuxième catégorie que leurs services sont nécessaires pour éviter la disparition qu'entraînera à coup sûr la suppression des protections de toutes sortes dont ces entreprises bénéficient aujourd'hui.

Il existe donc une deuxième catégorie de contraintes dont devra tenir compte un programme de formation : la diversité des cadres d'exercice des fonctions du secteur tertiaire. Il s'agit alors de permettre l'acquisition de qualifications pouvant être utilisées dans des contextes très différents. On verra que les distinctions classiques entre qualifications techniques et fonctionnelles tendent à s'estomper pour la catégorie des cadres moyens à laquelle appartiendra la majorité des diplômés de Roskilde; on constatera aussi que l'on peut discerner l'existence de deux catégories de flexibilité entre des qualifications techniques et fonctionnelles en apparence très différentes et éloignées.

III. Evolution des qualifications et conditions réelles d'emploi des cadres moyens

1. INTERPENETRATION DES QUALIFICATIONS TECHNIQUES ET FONCTIONNELLES AU NIVEAU MICRO-ECONOMIQUE

Il a été relevé, à propos des différentes catégories de fonctions de services (moderne/archaïque), que la combinaison des divers facteurs pouvait dépendre également du nombre des cadres de l'entreprise. Or le personnel qui sortira de Roskilde appartiendra à cette catégorie socio-professionnelle, des nuances devant être introduites selon qu'ils seront ingénieurs, techniciens supérieurs, conseillers, etc. Le fait que cette position de cadre doive s'exercer pour une part importante dans des entreprises de taille relativement modeste implique souvent une polyvalence des qualifications et même une interpénétration des qualifications techniques et fonctionnelles. Cette tendance se discerne d'ailleurs même maintenant dans les grandes entreprises, et tout programme de formation à visée professionnelle devra à l'avenir en tenir compte.

A côté des techniciens directement engagés dans la production apparaissent maintenant les "intellectuels" de la production - techniciens de la gestion du personnel, sociologues, psychologues industriels, spécialistes de l'embauche, protecteurs de l'environnement - dont l'importance tend à s'accroître, mais dont le rôle fonctionnel dans l'entreprise les rapproche en fait des techniciens de la première catégorie. Réciproquement, les techniciens de la production peuvent directement avoir à faire aux réalités des rythmes et modes d'organisation du travail, soit en travaillant dans un bureau des temps et méthodes, soit en fournissant l'équipement, les machines et les améliorations techniques servant à la réorganisation du processus de production - ils ne sont pas très éloignés des "intellectuels" de la production qui, eux, sont chargés de rationaliser, d'ajuster les comportements du personnel d'exécution à l'évolution de l'organisation de la production.

Les cadres moyens "techniques" peuvent s'opposer ou non à l'utilisation des compétences des cadres moyens "fonctionnels" (les intellectuels) : les attitudes des uns et des autres se réfèrent dans les deux cas à la rationalité objective, à l'efficacité d'un certain type de structures et de rapports de production - le système post-industriel des sociétés développées.

Le rôle de ces deux catégories de cadres moyens est donc en fait convergent et dépasse l'hétérogénéité apparente de leurs fonctions. La question est de savoir si l'on va favoriser l'interpénétration de ces différentes fonctions et si même on ne pourrait pas intégrer leur acquisition au niveau de la formation. C'est ce que se demande par exemple la Fédération des ingénieurs danois¹, qui se plaint de la méconnaissance par beaucoup de ses membres - anciens et nouveaux - des contraintes industrielles, commerciales et humaines pesant sur le processus de production.

2. FLEXIBILITE POTENTIELLE ET LATENTE ENTRE QUALIFICATIONS DIFFERENTES

Toute demande visant à un déclouisonnement des qualifications techniques et fonctionnelles à l'intérieur de la même entreprise - grande ou petite - nécessite, au niveau de la formation initiale, une remise en question de la spécialisation technique précoce et définitive encore trop souvent pratiquée. Deux arguments devraient venir confirmer l'inadéquation de ce genre de politique : l'existence d'une flexibilité horizontale potentielle entre des qualifications techniques faisant l'objet jusqu'à présent de programmes de formation de types différents; l'existence d'une flexibilité latente - horizontale ou verticale - entre certaines qualifications techniques faisant l'objet d'activités différentes. Ces deux types de flexibilité ont été étudiés en République fédérale d'Allemagne [4].

La flexibilité potentielle

En ce qui concerne la flexibilité potentielle, une partie de l'étude susmentionnée a montré que huit branches d'études se recouvraient plus ou moins et que l'on pouvait donc identifier des formations spécialisées occupant une position centrale (dans le cas particulier, la construction mécanique occupait la position la plus centrale). De même, pour les professions industrielles et commerciales de niveau intermédiaire, seules deux professions sur les cent deux principales exigeant un apprentissage présentaient un degré de concordance inférieur à 40 %.

La flexibilité latente

En ce qui concerne la flexibilité latente, une autre partie de la même enquête a permis de délimiter des domaines à l'intérieur desquels existent des possibilités particulières de substitution :

1. Dans un article paru dans l'édition du 14 février 1975 d'*Ingeniørens Ugeblad*.

construction, métallurgie, industrie électricité et commerce. Ces domaines comprennent des professions occupant une position centrale, en ce sens qu'elles peuvent couvrir plusieurs activités différentes. De même, une étude présentée à la Conférence intergouvernementale de l'OCDE sur l'utilisation du personnel hautement qualifié en 1971 [7, p. 301-335] a montré, à partir d'études de cas sur des postes de travail très étroitement définis, qu'il existait toute une gamme de possibilités de substitution pour différentes catégories de personnel technique.

Ces études sont donc en opposition avec les théories classiques de la substitution : celles-ci reposent toutes sur l'idée qu'il existe un rapport invariable entre le degré d'instruction de la main-d'oeuvre et la productivité des différents secteurs de production. Autrement dit, pour chaque unité de production, il existerait un besoin donné de personnel qualifié d'une certaine catégorie; pour une technique donnée, il n'existerait aucune possibilité de substitution d'un niveau de compétence technique et/ou fonctionnelle à l'autre.

A l'opposé, la théorie "moderne" de la substitution nie qu'il existe un rapport invariable entre la compétence requise et la production; elle insiste sur les possibilités de substitution entre les différentes catégories de main-d'oeuvre et le capital. En conséquence, les besoins quantitatifs de main-d'oeuvre spécialisée par catégorie de qualification ne peuvent se définir que dans des limites assez larges.

Conséquences de la flexibilité latente et potentielle sur le degré de spécialisation technique et fonctionnelle

La mise en évidence d'un degré élevé de flexibilité entre des formations et des professions différentes est un argument supplémentaire en faveur d'une formation initiale relativement peu spécialisée et d'une formation spécialisée interdisciplinaire. Il faut cependant préciser encore cet argument en faisant la distinction entre les qualifications techniques et les qualifications fonctionnelles. Ainsi qu'il a déjà été relevé, le degré de spécialisation technique doit tenir compte de la dimension moyenne des entreprises : le personnel technique et administratif devra toujours conserver une certaine polyvalence dans les petites et moyennes entreprises. La substitution - pour être réalisable - doit se fonder sur une certaine adaptabilité, c'est-à-dire sur une spécialisation modérée. On peut enfin ajouter que le degré de spécialisation technique doit aussi être en rapport avec l'étendue et la diversification du marché du travail; or, seules les régions fortement industrialisées peuvent offrir au spécialiste un nombre suffisant de possibilités d'emploi.

La somme de ces différents arguments justifie donc finalement le choix fait - dans le cadre de nombreux programmes de formation du type de ceux de Roskilde - en faveur d'une formation spécialisée fondée sur une approche pluridisciplinaire et quelquefois interdisciplinaire; la polyvalence des compétences techniques s'en trouve ainsi favorisée.

L'importance croissante d'une spécialisation fonctionnelle apparaît par contre mise en évidence par les étroites correspondances entre des postes offerts par des entreprises en apparence fort différentes, mais dont les produits s'adressent au même type de marché, ou dont les dimensions sont voisines, ou qui emploient un personnel de qualifications comparables.

Cette importance a été reconnue à Roskilde au niveau de la formation de base qui insiste sur l'acquisition de comportements et d'attitudes fonctionnels. Ceci permet de relever une première contradiction autour de laquelle s'articulera la deuxième partie de cette étude : il y a en fait convergence, au niveau des rôles pratiques, entre les spécialistes techniques et les spécialistes fonctionnels, mais on sépare toujours l'acquisition de ces deux catégories de spécialisation - l'accent étant passé de la spécialisation technique à la spécialisation fonctionnelle. Cette séparation au niveau de la formation se justifie-t-elle et ne s'oppose-t-elle pas à l'acquisition des qualifications "sociales" dont le propre est d'englober la pratique et la connaissance de certaines qualifications techniques et fonctionnelles ?

3. POSSIBILITES THEORIQUES DE SUBSTITUTION ET SITUATION REELLE DANS L'ENTREPRISE

Les flexibilités potentielles et latentes qui viennent d'être évoquées sont des possibilités qui, si elles étaient exploitées par les responsables des politiques de formation, au niveau des formations initiales et continues, devraient théoriquement faciliter la mobilité verticale, si possible fonctionnelle, des cadres moyens. De la sorte devrait aussi se réaliser la mobilité sociale, individuelle et intergénérationnelle, qui est souvent un objectif de la catégorie de personnel que Roskilde va contribuer à former. Or, l'on constate que les systèmes d'enseignement et de formation n'ont pas toujours tenu compte, dans l'élaboration de leurs plans de formation, de ces différents types de flexibilité; les filières d'études sont restées relativement rigides et continuent à véhiculer le prestige socio-professionnel attaché aux catégories d'emploi qui y correspondent traditionnellement : le phénomène de démocratisation n'a fait à cet égard qu'élargir les échelons de la pyramide socio-éducative, sans réduire la distance entre les échelons.

L'on constate aussi, dans la plupart des entreprises qui emploient des cadres moyens, un double phénomène qui s'oppose à la mise en oeuvre des possibilités théoriques de substitution - même si elles étaient favorisées par le processus de formation. La connaissance de ces phénomènes par les futurs diplômés de Roskilde se révèle alors aussi importante que l'acquisition de qualifications fonctionnelles et techniques. Mais une telle connaissance est-elle possible pour des étudiants sans expérience professionnelle ?

Possibilités réelles de mobilité verticale/sociale

Les postes de cadres supérieurs sont de plus en plus occupés dans les entreprises par des diplômés qui ont les "qualifications sociales" attachées à ces diplômes, même si leurs qualifications techniques et/ou fonctionnelles sont les mêmes que celles de catégories de personnel ayant des diplômes moins cotés.

Ainsi, C. Vimont et G. Rérat notent, dans une enquête faite en France sur l'incidence du progrès technique sur la qualification professionnelle¹, que les postes de techniciens sont souvent affectés à des personnels d'un niveau de formation supérieur qui sont de plus en plus nombreux sur le marché du travail et pour qui cela représente un début de carrière puisqu'ils ont plus de chances de réaliser une mobilité verticale que ceux dont la formation initiale est adaptée "seulement" au niveau de cadre moyen.

La catégorie des cadres moyens spécialement formés à ce niveau semble aussi devenir la plus nombreuse, dans la mesure où la promotion de bons ouvriers professionnels ou employés en fin de carrière s'avère difficile lorsqu'ils n'ont pas les qualifications fonctionnelles de plus en plus sophistiquées qui sont maintenant exigées des cadres moyens. Enfin, parmi les cadres moyens de formation, ceux qui n'ont reçu qu'une formation théorique éprouvent de plus en plus de difficulté à contrôler les équipements et les qualifications inférieurs auxquels ils recourent, comme de comprendre les problèmes de catégories socio-professionnelles par lesquelles ils sont de moins en moins souvent passés.

La situation qui vient d'être décrite est ressentie comme étant de plus en plus bloquée par/pour les cadres moyens : on peut en effet se demander si les difficultés qu'ils éprouvent à réaliser

1. Rérat, G.; Vimont, C. L'incidence du progrès technique sur la qualification professionnelle : le cas des agents de maîtrise, des agents techniques et des techniciens dans l'industrie. *Population* (Paris), janvier-février 1967, p. 81-98.

une mobilité verticale ne proviennent pas de ce qu'ils se voient engagés dans un processus de déqualification - ou de stagnation, s'ils compensent cette déqualification par une formation complémentaire. La carrière au sens traditionnel perd beaucoup de sa signification dans ce contexte puisque l'offre d'une succession de fonctions auxquelles seraient attachés plus de responsabilités et/ou de revenus et/ou de qualifications et/ou de prestige devient de plus en plus rare au sein d'une même entreprise et sur les marchés de l'emploi.

Une solution consisterait à développer la flexibilité horizontale latente "volontaire" dans ses aspects sectoriels ou professionnels et/ou géographiques, permettant ainsi d'éviter le déclassement ou le chômage résultant d'une stagnation ou d'une déqualification. Une formation du type de celle qui est dispensée à Roskilde devrait en principe pouvoir aider à la résolution de ce problème, mais un autre facteur doit être pris en compte : le rapprochement des fonctions et de la condition des cadres moyens de celles du personnel d'exécution.

Rapprochement des fonctions et de la condition des cadres moyens et du personnel d'exécution

L'introduction de la recomposition des tâches dans une entreprise permet de mettre en relief l'intégration des rôles des cadres moyens et du personnel d'exécution dans le processus de production. La recomposition des tâches représente en effet une inversion de la tendance à la parcellisation que l'on considérait souvent comme une séquence inévitable de la phase technologique actuelle; mais elle tend aussi à réduire le clivage statutaire séparant les ouvriers et les employés des techniciens - directs et intellectuels.

"Le maintien de la division du personnel en deux catégories, à savoir d'une part les techniciens et d'autre part les exécutants, sans espoir de promotion et d'ascension dans la hiérarchie professionnelle, aurait détruit le climat déjà réalisé dans l'entreprise¹". On voit ainsi que la recomposition des tâches n'est pas seulement une innovation technique, mais a aussi un objectif social très marqué : intégrer les techniciens au processus de production, au lieu de les laisser à l'extérieur.

1. Centre de psychologie Olivetti. L'élargissement des tâches et la promotion du personnel chez IBM France. In : Dina, A. Techniciens et ouvriers à l'usine. *Les Temps modernes* (Paris), N° 314-315, 1972, p. 515.

L'évolution que représente la recomposition des tâches remet en question la nécessité technique objective d'une certaine organisation du travail. Mais c'est cette rationalité technique valable dans l'absolu qui justifie le pouvoir de commandement et de décision des cadres supérieurs - en particulier dans l'esprit des cadres moyens. Or, comme le note une équipe du Centre d'étude des techniques économiques modernes à partir d'une enquête effectuée depuis 1972 dans la branche chimie en France, il y a "un faible niveau de mobilité sociale des modes d'accès aux emplois d'ingénieurs, aussi bien dans l'accès direct que par le biais de la promotion interne¹".

Les cadres moyens traditionnels se trouvent donc dans une situation triplement contradictoire. D'une part, la différence de rôle entre les cadres techniques et les cadres fonctionnels n'est souvent qu'apparente dans le contexte du processus de production. D'autre part, la mobilité verticale vers les postes supérieurs qu'ils jugeaient possible d'atteindre à travers une formation initiale "de plus haut niveau technique" que la leur ou au moyen d'un perfectionnement, est en fait grandement conditionnée par la structure sociale. Enfin, la rationalité technique qui justifiait à la fois le pouvoir des cadres supérieurs comme la différence de statut entre les cadres moyens et le personnel d'exécution est remise en question avec l'apparition de l'élargissement des tâches.

La connaissance de ces contradictions - livresque, mais surtout vécue au niveau des individus et des groupes - constitue le deuxième volet des qualifications "sociales", le premier étant la connaissance des contradictions du système socio-économique dans son ensemble. La deuxième partie de cette étude permettra de voir si et comment la formation dispensée à Roskilde permet une acquisition intégrée de ces deux types de qualifications sociales, les unes étant étroitement dépendantes des autres et réciproquement.

4. LA SITUATION AU DANEMARK

Il semble, d'après un rapport publié en 1974 par le Ministère danois du travail [16], que les possibilités de substitution n'ont guère été exploitées dans ce pays et que l'on se trouve face à une certaine rigidité de l'offre et de la demande sur le marché de l'emploi : "Le choix entre l'inflation et le chômage s'est trouvé

1. Butler, M.; de Gaudemar, J.P.; Tourreau, R. Formations et carrières professionnelles. *Sociologie du travail* (Paris), N°1, 1974, p. 73.

au centre des discussions sur l'économie danoise depuis les années 50, reflétant en cela le caractère hétérogène des demandes sur le marché de l'emploi et la mobilité limitée de la main-d'oeuvre. Or, les changements dans les habitudes de consommation de la population, dans les conditions de la compétition internationale et dans le développement technologique nécessiteront une capacité de plus en plus grande à l'adaptation rapide et à la flexibilité de la main-d'oeuvre sur le marché de l'emploi... L'économie danoise se trouve dans la situation contradictoire où les demandes d'adaptation se développent, tandis que l'offre de main-d'oeuvre diminue, que le progrès technologique s'accélère et que la demande de main-d'oeuvre se développe continuellement... Dans la mesure où les mesures d'adaptation vont à l'avenir se développer, une capacité d'adaptation est indispensable dans l'intérêt du travailleur lui-même, mais aussi de l'équilibre de l'économie danoise... Le progrès technologique a entraîné une augmentation du nombre des mises à la retraite précoces - volontaires ou imposées. Ceci signifie que le nombre des passifs augmente, que la charge financière qu'ils représentent augmente également, tandis que les besoins en personnel et en ressources du secteur public ne font que croître. Ceci signifie aussi que le secteur public doit rationaliser ses méthodes de travail pour permettre une croissance continue du niveau de vie de la population, mais aussi pour permettre de gérer la charge de la population passive et celle des services publics. Cette rationalisation s'accompagne d'un grand nombre de problèmes d'adaptation pour les travailleurs...

"La raison pour laquelle la politique économique générale s'est avérée incapable de résoudre ces demandes d'adaptation vient de ce que cette politique affecte tous les citoyens également, ne laissant aucune place aux considérations individuelles, spéciales ou locales. Autrement dit, l'existence de sous-marchés du travail signifie que les travailleurs ne peuvent s'adapter rapidement et sans problème au même rythme que celui exigé par le développement de l'économie, sans que des mesures spéciales soient prises" [16, p. 12-14].

IV. La flexibilité professionnelle: Reflet de l'évolution des systèmes socio-économiques et conséquences sur les politiques de formation

Ainsi, les conditions d'emploi et d'exercice des qualifications des futurs diplômés de Roskilde dépendent de nombreuses variables, aux niveaux micro et macro-économiques : taille de l'entreprise, caractère moderne ou archaïque de celle-ci, interpénétration des qualifications techniques et fonctionnelles, existence d'une flexibilité latente et potentielle entre qualifications différentes acquises à des niveaux différents de la formation initiale, rapprochement de fait entre la catégorie des cadres moyens et celle du personnel d'exécution. Ces différentes variables - déjà importantes en elles-mêmes - doivent être placées dans le contexte socio-économique global du pays concerné pour en permettre l'interprétation complète et en tirer les conséquences pour les politiques et actions de formation - initiale, continue, permanente, intégrée.

Aujourd'hui, dans les sociétés développées occidentales, l'action des pouvoirs publics tend à garantir à la fois la croissance, l'équilibre économique et le plein emploi, la croissance étant l'augmentation du produit national, l'équilibre étant à la fois la stabilité des prix et l'équilibre de la balance des paiements, le plein emploi étant l'absence de chômage déclaré. Or, le chômage est devenu technologique et structurel, en raison de l'évolution des structures économiques. En effet, malgré le maintien en existence d'entreprises employant une main-d'oeuvre qui ne trouverait pas d'autre emploi et malgré les possibilités de substitution entre qualifications déjà évoquées, l'offre de main-d'oeuvre n'est pas encore adaptée à l'évolution technologique. Devant la pression des revendications salariales et celles de la concurrence interne et externe, les entreprises procèdent à des fusions, des concentrations et des réorganisations d'activités qui donnent au marché du travail une sensibilité plus grande à la conjoncture et en accentuent le caractère compétitif.

Dans un tel contexte de croissance économique "sauvage", les planifications des pays d'Europe occidentale sont pour la plupart en sommeil. Les prévisions d'emploi fondées sur des estimations de productivité et sur l'extrapolation des tendances passées dissocient les structures d'emploi du contexte économique et sociologique des branches et des entreprises encourent des risques

d'erreur importants. C'est ce que relève un récent rapport de l'OCDE : nous sommes face "à un avenir changeant et imprévisible... les tentatives faites au cours des années 60 pour déterminer la structure optimale de qualifications pour un niveau de revenu et un taux de croissance donnés se sont révélés chimérique" [6, p. 36]. Une des mesures permettant à la fois d'assurer le bouleversements imprévisibles du marché du travail et de répondre aux demandes de mobilité de certaines catégories de personnel comme les cadres moyens, consistera à faire de la formation professionnelle initiale et continue un rouage essentiel d'une politique de l'emploi - dans le cadre de politiques d'éducation permanente ou "intégrée".

1. FORMATION INITIALE ET FLEXIBILITE

Les systèmes d'enseignement étant restés pour la plupart assez rigides dans leurs structures et leurs programmes, cette politique tend, au surplus, par un système de sélection précoce, à accréditer auprès de chacun l'idée d'une situation professionnelle déterminée une fois pour toutes au sortir de l'école. Un changement à ce niveau serait donc souhaitable, justifié au plan économique par deux raisons : a) faciliter la flexibilité professionnelle latente, c'est-à-dire offrir des possibilités de changement; b) faire naître chez les individus l'idée d'une flexibilité potentielle dépendant de leur volonté.

Ce changement au niveau de la formation initiale introduit la problématique de l'éducation permanente, puisque l'entretien de la flexibilité psychologique et professionnelle devrait se poursuivre tout au long de la vie active. Sans s'attarder ici sur le problème de la refonte générale de la formation initiale dans le cadre de l'éducation permanente, il faut relever que l'autonomie de cette formation par rapport aux structures économiques et leur évolution est loins d'être aussi grande que certains le pensent. On peut toutefois souligner le fait que le problème de la socialisation, tel qu'il est abordé au niveau de la formation scolaire, n'est qu'un des aspects du processus d'adaptation au fonctionnement du système socioéconomique, et que ce même problème se retrouvera à propos des qualifications fonctionnelles dispensées à Roskilde.

2. FORMATION CONTINUE ET FLEXIBILITE

L'idée selon laquelle un poste ne peut être pourvu que par une personne exerçant une profession donnée étant encore souvent celle des planificateurs de l'enseignement et des spécialistes de

l'orientation professionnelle - bien que cette position soit infirmée par la pratique que suivent les employeurs lorsqu'ils recherchent des candidats - la formation continue devient la solution la plus facile à mettre en oeuvre à court terme pour faciliter la flexibilité professionnelle des individus sur une grande échelle.

Une mobilité "volontaire" des individus étant plus facile à obtenir, une politique de formation continue doit solliciter auprès de ceux-ci une attitude de calcul les mettant dans une situation de choix de leur formation et de leur carrière. Une telle politique de formation oblige aussi les individus à prendre en charge leur propre trajectoire formative et professionnelle, l'une et l'autre étant indissolublement liées. Il s'agit donc de mettre en place une opération de pédagogie des choix individuels en matière de formation et d'emploi, à travers ce que M. Crozier appelle le "calcul rationnel"¹. La formation de base dispensée à Roskilde, on le verra, s'inscrit dans ce contexte, aussi bien pour la formation initiale que pour la formation continue. En ce qui concerne les étudiants sans expérience ou pratique professionnelle, la pédagogie du choix telle qu'elle est pratiquée à RUC leur donne théoriquement une plus grande responsabilité dans l'établissement de leur programme de formation - à travers le choix des projets de travail et des ressources à utiliser. On peut cependant se demander s'il ne s'agit pas d'un exercice en vase clos, coupé à dessein de la réalité et sans prise sur elle puisqu'il y aura intégration au niveau de l'entreprise. En ce qui concerne les étudiants déjà insérés dans la vie professionnelle, il s'agit bien sûr de démocratiser le recrutement des institutions d'enseignement supérieur, de permettre aux étudiants de comprendre leur position dans l'environnement socio-économique, mais aussi de leur permettre de s'adapter à une évolution socio-économique incontrôlée qui rend leur situation de plus en plus instable aux plans personnel, professionnel et social.

3. FORMATION, FLEXIBILITE PROFESSIONNELLE ET INTEGRATION SOCIALE

Que ce soit donc au niveau de la formation initiale ou continue, les demandes en formation des individus sont médiatisées par des contraintes ou des nécessités sociales, en particulier la division du travail dans les entreprises. Les demandes des individus sont "informées" par les nécessités de l'emploi décidées par les entreprises en fonction de leur propre situation sur le marché

1. Crozier, M. *La société bloquée*. Paris, Seuil, 1970.

de l'emploi, leur technologie et leur désir d'intégration du personnel. La demande des individus est donc en grande partie déterminée par une structure socio-économique souvent considérée à priori comme une donnée immuable. Il n'est alors pas étonnant qu'il y ait souvent convergence des demandes de l'entreprise et des individus, au niveau de la formation principalement.

Cette convergence s'accroît encore lorsque l'Etat intervient pour faciliter l'émergence de la flexibilité professionnelle maintenant nécessaire aux entreprises pour atténuer les effets néfastes des cycles économiques. Ainsi que l'indique le rapport de l'OCDE sur l'éducation et la vie active dans la société moderne : "Nous ne pensons pas que le contrôle de la croissance du système éducatif, pris dans son ensemble, puisse représenter pour l'Etat un instrument majeur de sa politique anticyclique. Par contre, l'éducation et la formation de courte durée des travailleurs pourrait être utilisée dans une telle optique puisqu'elle retire une partie de la main-d'oeuvre des tâches directes de production. Ces échanges des main-d'oeuvre entre le système de formation et le marché du travail pourraient ainsi amortir les à-coups conjoncturels et les autres déséquilibres. L'utilisation délibérée de cette régulation pourrait constituer un élément permanent de la politique de l'Etat. Certains pays ont déjà utilisé un tel moyen en faisant varier l'effectif des stagiaires en formation en fonction inverse des variations sectorielles, régionales ou nationales des offres d'emploi. D'autres pays ont annoncé leur intention d'y recourir. Nous estimons qu'une telle politique, en particulier au niveau de la formation des adultes, devrait être prise en considération et expérimentée, d'autant plus que les circonstances économiques actuelles de croissance ralentie et de changements structurels semblent s'y prêter" [6, p. 36].

Ainsi l'Etat est-il encouragé à mettre sur pied une politique de formation débouchant sur une intégration complète des individus au système socio-économique - ce qu'opéraient déjà les plans de formation des entreprises au niveau micro-économique. On peut dès lors se demander s'il existe encore des espaces dans le champ de la formation où des groupes - et non pas seulement des individus - pourraient se consacrer au développement de qualifications théoriques et pratiques leur permettant non seulement de s'intégrer passivement à la société mais aussi d'agir sur elle. Nous verrons que le Centre Universitaire de Roskilde s'inscrit dans cette problématique; c'est peut-être la méconnaissance de celle-ci qui a fait rejeter cette expérience par ceux qui la craignaient et le fait qu'elle ait été sous-estimée qui a poussé d'autres à la déception.

4. SITUATION AU DANEMARK ET IMPACT SUR ROSKILDE

Il est intéressant de constater que les considérations des paragraphes précédents sont reprises à des titres divers dans le rapport déjà mentionné du Ministère danois du travail. On peut y lire en effet : "La structure de la formation de base (école primaire et formation professionnelle de base au sens large) a une influence décisive sur les qualifications de la main-d'oeuvre qui va se présenter sur le marché du travail. Un manque de flexibilité du système de formation peut conduire à catégoriser un travailleur dès le départ, lui créant ainsi des difficultés d'ajustement tout au long de sa vie professionnelle. Une alternative à cette situation pourrait résider dans une formation de base flexible suivie de formations spécialisées, permettant aux individus de fonctionner à l'intérieur d'un plus grand champ d'activité.... Le choix devient ainsi plus large et la main-d'oeuvre a plus de facilité pour répondre aux demandes d'adaptation, à travers des périodes de recyclage relativement courtes." [16, p. 136].

Ce besoin de flexibilité et d'adaptation continuelle de la part des individus est le même que celui décrit par Mme T. Berman [10] : il y a donc bien concordance entre les nécessités socio-économiques actuelles et les idées qui ont été à la base du projet de Roskilde. Dans la deuxième partie de cette étude, il sera vérifié que la formation spécialisée et la formation de base répondent - dans leur approche pédagogique - aux nécessités socio-économiques qui viennent d'être analysées.

Deuxième partie

Le Centre universitaire de Roskilde

Ainsi que l'a montré la première partie de cette étude, la création du Centre universitaire de Roskilde s'inscrivait dans le contexte du développement socio-économique de la société danoise, au niveau en particulier de l'acquisition de certaines qualifications. Dans la deuxième partie vont être successivement abordés les problèmes de la formation spécialisée et de la formation de base dispensées à Roskilde, puis d'autres questions où apparaîtront mieux les relations entre la nouvelle université et son environnement.

Ainsi, le premier chapitre de cette deuxième partie sera consacré aux questions que pose l'acquisition de qualifications techniques dans le cadre du programme spécialisé relatif à la planification de l'utilisation de la nature par l'homme - ce qui permettra de voir comment cette partie de la formation s'articule avec la formation de base. C'est délibérément que l'évocation d'une formation spécialisée se situe avant l'étude de la formation de base : il a semblé en effet que la compréhension de cette dernière formation serait plus claire et révélerait mieux les questions soulevées au terme de la première partie si elle s'inscrivait dans le contexte professionnel voulu par les initiateurs du projet.

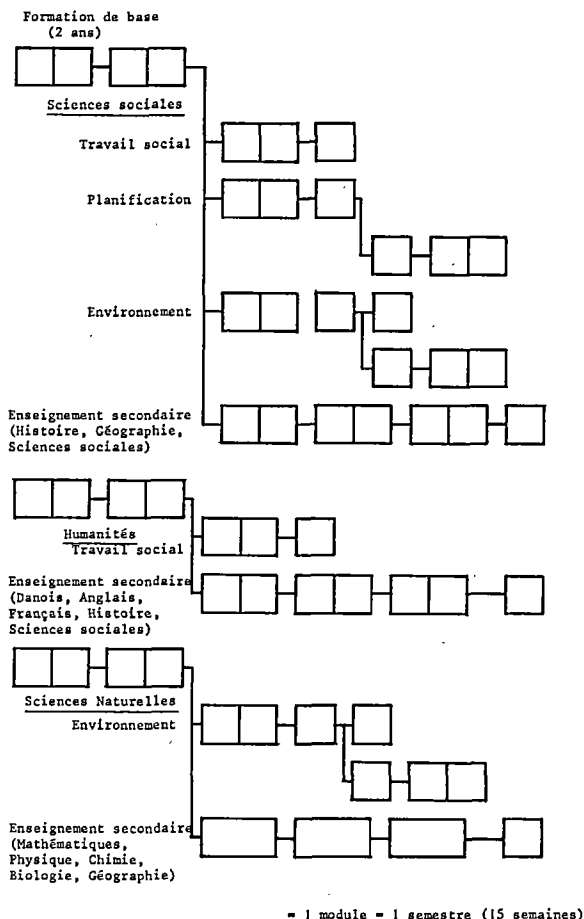
L'hypothèse sous-jacente à toute cette partie est la suivante : il y a contradiction entre les méthodes théoriques - même interdisciplinaires - d'acquisition de qualifications techniques, fonctionnelles et sociales et les objectifs d'engagement socio-professionnel de l'université et de ses étudiants. Cette contradiction explique l'échelonnement dans le temps de l'acquisition de ces différentes qualifications au cours de la formation spécialisée et de la formation initiale.

L'étude du programme relatif à l'environnement est révélatrice de cette contradiction dans la mesure où ce domaine a donné lieu depuis quelques années à une floraison de discours proclamant la nécessité d'une approche globale des problèmes et où ce domaine est également le reflet et l'illustration des tendances nouvelles discernables dans l'exercice de qualifications techniques dans le secteur tertiaire.

La figure 2 qui suit schématise les différentes possibilités de formations spécialisées et leurs articulations avec les formations

de base. Il convient de relever ici que l'annexe 2 donne un rapide résumé des orientations des autres formations spécialisées offertes à Roskilde (non comprise la formation des enseignants secondaires), tandis que l'annexe 3 indique l'évolution quantitative du recrutement dans les différents domaines de la formation de base et les programmes de formation spécialisée.

Figure 2. Comment les formations spécialisées s'articulent avec les formations de base



V. Un programme de formation spécialisée: « La planification de l'utilisation de la nature par l'homme »

Le programme intitulé "La planification de l'utilisation de la nature par l'homme" ayant débuté à la rentrée 1974/75, il est trop tôt pour en décrire le fonctionnement. L'étude de celui-ci serait pourtant importante pour vérifier que l'optique interdisciplinaire dans laquelle se situe le programme est autre chose qu'un vœu pieux. En effet, ainsi que le souligne Guy Michaud en conclusion d'un ouvrage de l'OCDE sur l'interdisciplinarité [9]¹, celle-ci est d'abord une pratique : "L'interdisciplinarité ne s'apprend ni ne s'enseigne, elle se vit ..., elle s'exerce". Il ne s'agit donc pas d'anticiper sur ce que sera la pratique de l'interdisciplinarité au niveau de cette formation spécialisée, mais plutôt de se demander si cette pratique presque exclusive de la théorie :

- permet de répondre aux demandes des milieux professionnels en termes de qualifications techniques;
- tient compte de la demande croissante de ces milieux pour des diplômés connaissant déjà le terrain d'application de leurs qualifications techniques (et fonctionnelles),
- constitue, avec la formation de base, un tout qui n'est pas seulement un discours - même interdisciplinaire et "progressiste" sur la réalité.

Ainsi donc se pose la question que l'on retrouvera à propos de la formation de base : la pratique de la théorie a-t-elle une dimension politique, susceptible d'engendrer une action simultanée/ultérieure au sein de la Cité ?

1. On trouvera dans l'annexe 4 une série de définitions proposées par Guy Michaud pour cette notion et des notions avoisinantes.

1. DESCRIPTION DU PROGRAMME¹

Champ d'une formation relative à la planification physique et socio-économique de l'environnement

La mise sur pied d'une telle formation doit être mise en relation avec le besoin croissant de ces dernières années pour une planification sociale plus intégrée, besoin engendré par les modifications des conditions d'exploitation de la nature par les secteurs public et privé. Il suffit de mentionner ici les problèmes toujours plus importants de pollution, d'énergie et de ressources, ainsi que l'utilisation toujours plus intensive du sol, pour le développement urbain par exemple. Afin d'ajuster les conditions d'exploitation de la nature aux besoins sociaux et de réduire quelques-uns des effets sociaux indésirables liés au développement de la production, les autorités publiques doivent prendre une part de plus en plus active à la question du développement socio-économique. Ceci se traduit en premier lieu par une série de modifications des instruments législatifs concernant la planification, notamment celle de l'environnement.

Le développement continu des activités publiques dans ces différents domaines nécessite une coordination de ces activités entre elles ainsi qu'avec les activités du secteur privé; c'est ce que la planification physique intégrale cherche à atteindre. Ce développement crée dans les secteurs public et privé une demande de collaborateurs ayant un nouveau type de formation. Ils doivent en effet posséder une connaissance élargie de la planification de l'utilisation de la nature, en ce qui concerne par exemple les ressources et les paysages, ainsi que de la planification des milieux sociaux. Ils doivent être capables d'évaluer l'application de différents modes de planification en termes économiques et sociaux.

Parallèlement au développement du secteur public et de sa demande en collaborateurs spécialisés dans des tâches législatives et de planification, il y aura également une demande de la part du secteur privé pour des collaborateurs spécialisés en planification. Ceux-ci doivent par exemple être en mesure d'élaborer des stratégies communes avec le secteur public qui tiennent en compte à la fois les intérêts économiques privés et les intérêts macro-économiques et sociaux.

1. Cette description se fonde sur le guide distribué aux étudiants s'intéressant à ce programme [19].

Perspectives et objectifs de la formation

La commission nommée par le Ministère de l'éducation a établi les perspectives suivantes pour le contenu des études :

- étude de l'organisation sociale, du développement des entreprises privées de production et de leur demande pour des conditions stables de croissance et de développement;
- étude des ressources naturelles comme fondements et limites de la production;
- étude des actions publiques de planification et plus particulièrement de la coordination entre les services publics et les entreprises privées.

Ces perspectives permettent de définir les objectifs suivants pour la formation : a) donner aux étudiants les moyens d'évaluer l'efficacité des différents modes de planification et une approche des différentes manières de combattre les problèmes déjà existants; b) faire comprendre aux étudiants qu'une solution définitive de ces problèmes exige une intégration des domaines technologiques, biologiques et mathématiques, ainsi que des données administratives et sociales.

C'est pourquoi la formation dispensée se penche à la fois sur les aspects pratiques et opérationnels, mais aussi théoriques des causes, de l'origine et de l'ampleur des problèmes. La compréhension de la causalité est indispensable pour élaborer des actions préventives contre de futurs facteurs de détérioration de l'environnement.

Contenu de la formation

Chaque année d'études s'organisera autour d'un thème :

Thème I. La planification publique du développement de la structure sociale, notamment le développement de l'emploi en relation avec l'environnement et l'utilisation du sol.

Thème II. Le développement technico-économique des entreprises et de leur environnement, afin de comprendre les modèles de localisation et de développement de différentes régions et branches économiques.

Thèmes III. La pratique de la planification et les moyens d'une planification sociale intégrée.

En ce qui concerne plus particulièrement les deux premiers semestres (1975/76), les points suivants devront être abordés :

- introduction à l'administration publique (méthodes de prise de décision, moyens de contrôle;
- planification physique, protection de l'environnement et de la nature au Danemark; évolution historique et législative;

- causes de la localisation géographique des villes, des entreprises; essais de réglementation de la part de l'administration;
- développement de la production et de la consommation d'énergie et planification du secteur de production de l'énergie;
- lutte contre la pollution et le gaspillage des ressources, utilisation des méthodes d'analyse écologique et biologique;
- importance de la planification économique publique pour la production privée;
- outils d'analyse - par exemple, utilisation des méthodes statistiques et mathématiques dans la planification.

Les projets en cours traitent des problèmes suivants : la production de matières premières au Danemark après 1945; la planification et la gestion de l'approvisionnement en énergie au Danemark; analyse du développement de l'industrie de la viande en relation avec l'évolution sociale générale (analyse des conditions dans lesquelles l'administration traite les conséquences néfastes pour l'environnement de ce type de production).

Organisation des études

Chaque année d'études est divisée en deux semestres ou modules d'environ 900 heures chacun. L'organisation du travail doit permettre aux étudiants de s'organiser de manière assez indépendante pour la planification pédagogique de chaque module - en termes de durée du travail et de combinaisons entre modules différents dans le cadre du programme de travail. Ceci suppose l'élaboration préalable d'un plan de travail approuvé par un professeur, qui sert de base pour l'évaluation du rapport final.

2. L'INTERDISCIPLINARITE : SA PRATIQUE THEORIQUE, SA PRATIQUE VECUE

L'enseignement de l'environnement : un "modèle"

Dans un texte sur l'enseignement de l'environnement et ses incidences sur la structure des institutions universitaires [8], E.W. Weidner, chancelier de l'Université de Wisconsin-Green Bay aux Etats-Unis, relève une série d'éléments qui, à son avis, caractérisent l'enseignement de l'environnement au niveau universitaire : "c'est d'abord un enseignement orienté vers la solution de problèmes." Non seulement il fournit une série de critères permettant d'évaluer les connaissances, mais il attache une grande importance aux relations entre les diverses disciplines et professions spécialisées. Toutes celles-ci sont ainsi liées pour l'examen d'un problème particulier; elles servent d'instrument pour l'identification et la solution de ce problème...

"En s'engageant dans l'enseignement de l'environnement, les universités doivent prévoir une coopération entre les différentes disciplines et professions pour toutes les questions intéressant la qualité de l'environnement - c'est ce que l'on peut appeller l'interdisciplinarité¹. Cependant, elles doivent aller plus loin et s'efforcer de fondre dans un même creuset les disciplines et les professions traditionnelles pour en tirer une méthode et un programme réellement transdisciplinaires. Les deux démarches sont nécessaires et inséparables.

"L'enseignement de l'environnement doit préparer les étudiants à leurs emplois futurs et à leur vie de citoyen. Dans le cadre de l'éducation traditionnelle, théorique et pratique, on établissait une distinction fondamentale entre l'instruction civique et l'enseignement préparatoire à une profession... Une authentique préparation civique doit être reliée à la position future de l'homme sur le plan professionnel et au rôle qu'il devra jouer en tant que citoyen, indépendamment de son métier...

"Les valeurs associées à la qualité de l'environnement font ressortir la nécessité d'une action communautaire pour sa défense. L'université a pour mission d'enseigner aux étudiants comment mener, aujourd'hui et à l'avenir, une action communautaire efficace dans les domaines liés à l'environnement...

"L'enseignement de l'environnement est fondé sur l'expérience qui, seule, permet à l'étudiant - ou au professeur - de comprendre, d'apprendre et d'expérimenter. Une méthode groupant l'enseignement de l'environnement et l'action communautaire exige que s'établissent entre l'université et la collectivité des relations d'un type autre que celles existant dans la grande majorité des campus. C'est là un processus à double sens : il faut que les étudiants et les professeurs puissent sortir des campus pour observer, étudier et travailler directement sur le terrain ou avec des groupes appartenant à la collectivité; il faut que les citoyens hors de l'université puissent pénétrer dans le campus et participer avec les étudiants et les professeurs aux cours et aux autres activités de l'université...

"L'enseignement de l'environnement doit être systématiquement abordé par une méthode de comparaison dans l'espace, qui doit commencer par le campus universitaire même, puis déborder les limites de l'université pour atteindre le foyer et la communauté...

"La somme des différents éléments précédents doit se traduire par une symbiose université-communauté ("communiversité"). Or, dans les universités des Etats-Unis, les premiers cycles de l'enseignement supérieur sont souvent entièrement séparés de la recherche

1. Voir l'annexe 4

fondamentale et de l'enseignement aux niveaux supérieurs, qui n'ont de leur côté guère de liens avec l'effort de vulgarisation et de prise de contact avec la communauté. L'enseignement de l'environnement fait de ces trois activités un tout indissociable.

"Un enseignement supérieur conçu dans l'optique d'un enseignement de l'environnement exige l'établissement de relations étroites entre étudiants et professeurs... Dans la mesure en effet où l'enseignement de l'environnement met l'accent sur la solution de problèmes, ceci exige une large collaboration dans laquelle le professeur n'est que le premier des étudiants. Les professeurs ont souvent l'occasion d'être les premiers à s'instruire, car ils doivent surtout apprendre à appliquer des connaissances et à explorer des problèmes qui ne sont pas encore pleinement identifiés, moins encore entièrement résolus.

"Enfin, l'enseignement de l'environnement doit se fonder sur l'initiative des étudiants, pour que ceux-ci puissent un jour assumer efficacement la direction des affaires de la collectivité ou même appliquer avec intelligence les décisions prises par d'autres"
[8, p. 80-91].

Rôle de la pratique dans une formation de type interdisciplinaire

L'énoncé des dix éléments caractéristiques, selon E.W. Weidner, de l'enseignement de l'environnement au niveau universitaire permet de soulever un certain nombre de questions à propos de Roskilde. Certaines caractéristiques propres au système universitaire nord-américain, notamment l'accent qui est mis sur le service à la communauté, vont en effet nous permettre de mieux préciser - par rapport à un programme de formation - le caractère différent mais aussi complémentaire d'une pratique théorique (l'interdisciplinarité), du service à la communauté (activités non professionnelles ponctuelles dans la communauté) et de la pratique professionnelle (activités professionnelles ou para-professionnelles de longue durée), dans la mesure où la combinaison de ces trois éléments permet de vérifier dans la réalité la validité d'un discours interdisciplinaire.

Rôle du service à la communauté dans un programme de formation sur l'environnement

Le Chancelier de Wisconsin-Green Bay réclame un engagement "civique" des étudiants et des professeurs dans le public qui subit le premier les conséquences d'une mauvaise planification de l'utilisation de la nature. C'est là un réel progrès par rapport à une approche purement académique des problèmes d'environnement qui ne peut

déboucher, à la limite, que sur un discours désincarné et des diplômés aux compétences seulement techniques et abstraites.

L'auteur précise aussi que les actions orientées vers la communauté doivent se fonder sur l'expérience des étudiants et des professeurs, sur des comparaisons dans l'espace de situations en apparence différentes, sur des relations étroites entre étudiants et professeurs et sur l'initiative des étudiants - tout cela devant contribuer à une approche réellement interdisciplinaire, parce que vécue, des problèmes d'environnement. On est en présence d'une pratique de l'interdisciplinarité touchant non seulement l'enseignement et la recherche, mais aussi la part de la réalité sociale située en dehors du cadre professionnel. C'est là peut-être une approche typiquement nord-américain, dans la mesure où le service à la communauté n'est pas encore conçu de cette manière dans la plupart des universités européennes. Cette approche a cependant le mérite de montrer l'étroite dépendance entre l'action et la pratique de l'interdisciplinarité. Cette dépendance fructueuse peut aussi se révéler à travers l'association d'une activité professionnelle et d'une formation interdisciplinaire.

Rôle de la pratique professionnelle dans la formation des cadres

La plupart des pays capitalistes et socialistes industrialisés tendent depuis ces dernières années à réintroduire une dimension pratique dans les formations universitaires, après en avoir réduit la durée. Roskilde s'inscrit bien dans cette dernière tendance puisque les programmes spécialisés qui y sont offerts correspondent pour certains à une durée totale d'études de trois ans et demi ou quatre ans (voir la figure 2) - ce qui est une évolution substantielle par rapport aux programmes de l'Université de Copenhague. Il semble pourtant que le mouvement qui a touché de nombreux pays comme la Grande-Bretagne, la République fédérale d'Allemagne, les Etats-Unis, le Canada, et qui se caractérise par l'introduction de périodes de travail de plusieurs mois avant, pendant ou après le cursus universitaire, n'a pas influencé le projet de Roskilde¹.

Le principe d'alternance interne - par opposition à l'alternance externe tel qu'elle sera étudiée en relation avec la formation de base des adultes - se traduit, par exemple au Canada, aux Etats-Unis et au Royaume-Uni, soit par des périodes professionnelles

1. Il ne semble pas que les treize semaines de stage obligatoire dans le programme spécialisé débouchant sur le travail social permettent une connaissance de la réalité pouvant agir sur la pratique de la formation.

d'un an après deux années d'études supérieures, comme dans les *Polytechnics* anglais, soit par plusieurs périodes de trois à six mois, la première commençant en général à l'issue d'une année d'études à temps plein¹.

La justification d'une telle pratique réside non seulement par rapport au déroulement des études supérieures elles-mêmes, mais aussi par rapport à l'évolution des conditions d'emploi et des qualifications dans le secteur tertiaire, telle qu'elle a été décrite plus haut. Ainsi que le note le directeur d'une grande firme chimique française, "il faudrait être vicieux pour embaucher aujourd'hui des jeunes sans diplômes". Mais il affirme aussi : "L'importance des diplômes est secondaire. Ce qui nous intéresse, c'est la qualité humaine de ceux qui rentrent chez nous... Ce que nous cherchons chez tous les gens que nous engageons, c'est une certaine volonté lucide d'action mêlée à une grande capacité d'intégration à une équipe; ensuite le sens des affaires sans quoi les connaissances économiques sont stériles; enfin le sens des questions sociales et humaines parce qu'elles sont de plus en plus importantes dans la vie industrielle. Ce n'est pas un diplôme qui donne cela. Ceci ne veut pas dire que nous n'attachons pas de prix au diplôme : les diplômés ont une méthodologie, une approche des problèmes, une conceptualisation plus facile que les autodidactes [3, p. XXI].

C'est donc un nouveau profil du cadre que l'on voit se dessiner : maniant à la fois l'abstraction et l'observation, aussi bien à l'aise dans la théorie que dans le concret. La question de la pratique professionnelle préalable à l'obtention d'un diplôme prend une importance capitale dans cette optique, à tous les niveaux de la formation universitaire.

L'enseignement de l'environnement à Roskilde

Si l'on compare le programme de Roskilde relatif à l'environnement avec le modèle de Green-Bay et si l'on se rapproche des considérations précédentes sur les rôles de la pratique par rapport aux conditions d'emploi et à l'interdisciplinarité, il semble que l'on tente de mettre en oeuvre une interdisciplinarité au niveau de l'enseignement et de la recherche. C'est ce qui a été appelé pratique de la théorie. Par contre, les notions de service à la

1. Pour des informations très précises sur les différents aspects de l'enseignement supérieur en alternance voir [3].

communauté¹, mais surtout d'insertion des étudiants et des enseignants dans une réalité socio-professionnelle, ne sont pas pour le moment envisagées, ni pour les formations spécialisées, ni pour la formation de base.

Qualifications techniques, qualifications fonctionnelles et pratique

On peut donc se demander à propos du programme spécialisé de Roskilde sur l'environnement mais aussi des autres programmes décrits dans l'annexe 2, s'il n'y a pas décalage entre les objectifs socio-professionnels assignés à la nouvelle université et le déroulement de la formation spécialisée. En effet, les qualifications techniques réclamées par le secteur tertiaire, dans lequel vont se trouver employés la plupart des diplômés de Roskilde, voient leur importance décroître au profit des qualifications fonctionnelles - ces dernières devant justement permettre d'exercer les premières dans des contextes différents. Or c'est la connaissance concrète de ce contexte qui manque à une bonne partie des étudiants de Roskilde - au niveau de la formation spécialisée comme de la formation initiale.

Une autre question se pose alors : les diplômés de Roskilde pourront-ils entrer en compétition sur le marché de l'emploi avec des diplômés de l'Université de Copenhague par exemple ? Ces derniers n'ont pas non plus de pratique professionnelle préalable à leur entrée dans la vie active, mais leur diplôme jouit d'un statut "social" supérieur à celui d'universités que certains appellent péjorativement professionnelles, comme Roskilde. L'intérêt que représente une formation interdisciplinaire risque alors d'être annihilé par le manque de connaissance d'une réalité socio-professionnelle. On peut par conséquent se demander selon quelle procédure de consultation des milieux socio-économiques ont été élaborés les programmes spécialisés à Roskilde et l'on peut aussi dès maintenant questionner la validité sociale d'une interdisciplinarité presque uniquement théorique.

1. On verra au chapitre 7 que des tentatives de service de la communauté sont envisagées ou sont entrain de se développer au niveau de la formation de base en particulier. Il est difficile de déterminer si ces initiatives trouvent leur origine dans l'université ou dans la communauté.

Vision théorique synthétique et démarche d'enseignement analytique

L'idée force des auteurs du projet de Roskilde a été soutenue dès le départ par une vision globale de la réalité. Dans la mesure cependant où la démarche interdisciplinaire qu'ils proposaient ne s'applique qu'à des idées et non à un vécu ET des idées, il devenait nécessaire d'organiser l'enseignement selon une démarche analytique introduisant successivement différents types de qualifications qui sont pourtant étroitement liées dans la réalité. Autrement dit, l'échelonnement dans le temps de l'acquisition - même interdisciplinaire - de différents types de qualifications ne pouvait être évité dans une université telle que Roskilde : c'est ce qui a été appelé, dans l'introduction à cette deuxième partie, une contradiction entre les méthodes et les objectifs. Nous verrons plus loin comment l'espace laissé par cette contradiction a été utilisé par certains des partenaires de Roskilde.

VI. La formation de base: Qualifications fonctionnelles et sociales — pratique théorique de l'interdisciplinarité

Afin de mieux situer le contexte de la discussion qui va suivre, on peut citer les extraits d'une brochure distribuée aux futurs étudiants de Roskilde en 1974 concernant la formation de base : "l'intention de départ a consisté à sélectionner les points significatifs d'un certain nombre de disciplines spécialisées et de les fondre dans un tout cohérent; mais cela s'est rapidement avéré impossible. Une telle ambition sous-estime en effet la complexité et l'unicité des disciplines traditionnelles. Dans la mesure où la formation de base ne pouvait être constituée à partir de sources existantes, l'on se devait de la constituer de toutes pièces. Ceci nécessitait une approche qui permettrait aux planificateurs de se libérer des normes traditionnelles des spécialistes et de se concentrer sur les points essentiels, à savoir le caractère académiquement indépendant d'une telle formation et la référence constante aux fonctions sociales auxquelles l'étudiant est entraîné de se préparer" [20, p. 14].

Il va être mentionné comment cette approche s'est traduite dans la structuration des deux premières années d'études et l'utilisation de l'espace; comment une pédagogie de groupe fondée sur la notion de projet ainsi que la gestion institutionnelle de l'université doivent contribuer à faire acquérir aux étudiants des qualifications fonctionnelles par rapport à l'emploi et au milieu social; quelles sont les ressources humaines - y compris les enseignants - et matérielles à disposition des étudiants pour traiter leurs projets; quelles sont enfin les procédures d'évaluation interne mises en place au début du projet et après la phase de réorganisation. Pour chacun de ces points certaines des difficultés objectives rencontrées par les enseignants et les étudiants dans la pratique de l'interdisciplinarité seront évoquées. A relever encore qu'il ne sera pas traité du domaine des sciences exactes, pour lequel les informations ne sont pas suffisantes.

1. DOMAINES INTERDISCIPLINAIRES ET STRUCTURATION DE L'ESPACE

Les domaines et les "maisons"

Ainsi que l'affirme la brochure qui vient d'être citée [20], la formation de base dispensée à Roskilde doit permettre, entre autres, de rompre les barrières entre les disciplines, les matières et les domaines, telles qu'elles existent à l'Université de Copenhague. L'application de cette idée s'est traduite par la suppression de la notion de faculté et son remplacement par celle de domaine, actuellement au nombre de trois : sciences sociales, sciences humaines, sciences naturelles. Chaque domaine est constitué de la juxtaposition de "maisons" (*hus* en danois), unités architecturales et pédagogiques - et non pas thématiques - permettant en principe une approche réellement interdisciplinaire à l'intérieur des domaines.

Il est difficile de faire des généralisations qui soient valables pour plusieurs "maisons" à la fois, mais on peut cependant dire qu'il existe un certain nombre de différences entre les trois grands domaines en ce qui concerne les plans d'études, les programmes et les séminaires. Dans le domaine des sciences naturelles et exactes, les étudiants suivent pendant le premier semestre un cours fondamental obligatoire qui absorbe entre la moitié et le tiers de leur temps de travail. En ce qui concerne les sciences humaines, les études comportent des enseignements trimestriels. La dimension qu'il faut donner à l'enseignement est également précisée : celui-ci doit appliquer les théories et les méthodes philosophiques, socio-psycho-pédagogiques et historiques. Il n'existe toutefois pas de cours obligatoires dans ce domaine. Dans le domaine des sciences sociales, il n'existait en 1974 ni plan d'études de deux ans, ni cours obligatoire. On trouvera dans l'annexe 5 des extraits de l'Avis gouvernemental du 17 juin 1973 concernant l'enseignement de base.

L'utilisation de l'espace

Chaque maison comprend neuf salles de travail pour 63 étudiants environ, six bureaux pour les professeurs, un bureau pour une secrétaire, une salle pour la ronéo, un réfectoire et une salle de conférence d'une capacité de 20 à 30 personnes. Les bâtiments types comprennent entre deux et trois maisons, mais certains bâtiments en comprennent jusqu'à neuf. La figure 3 reproduit le plan type d'un étage d'un bâtiment du domaine des sciences sociales ou humaines. La figure 4 montre que les bâtiments destinés aux sciences exactes ont une configuration plus classique.

Figure 3. Plan d'un étage d'un bâtiment des sciences humaines et des sciences sociales

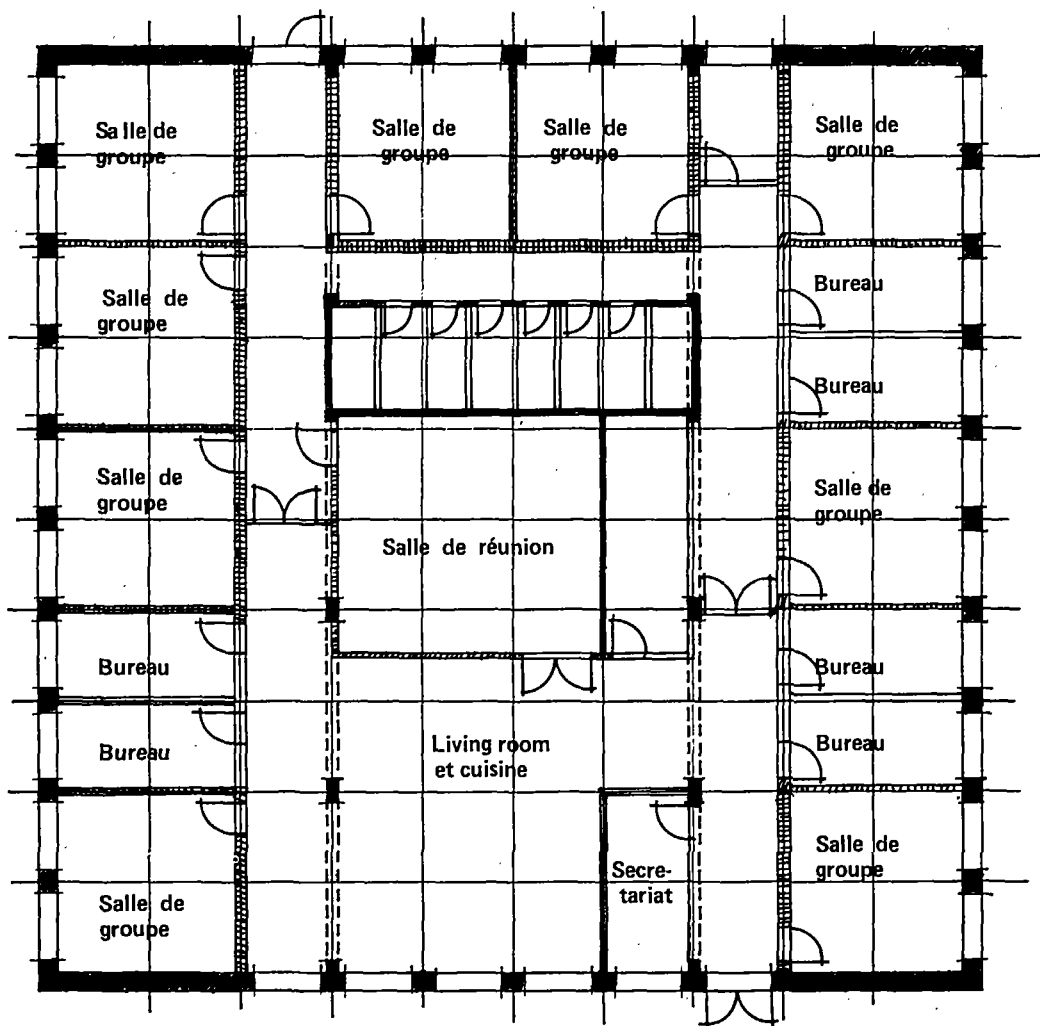
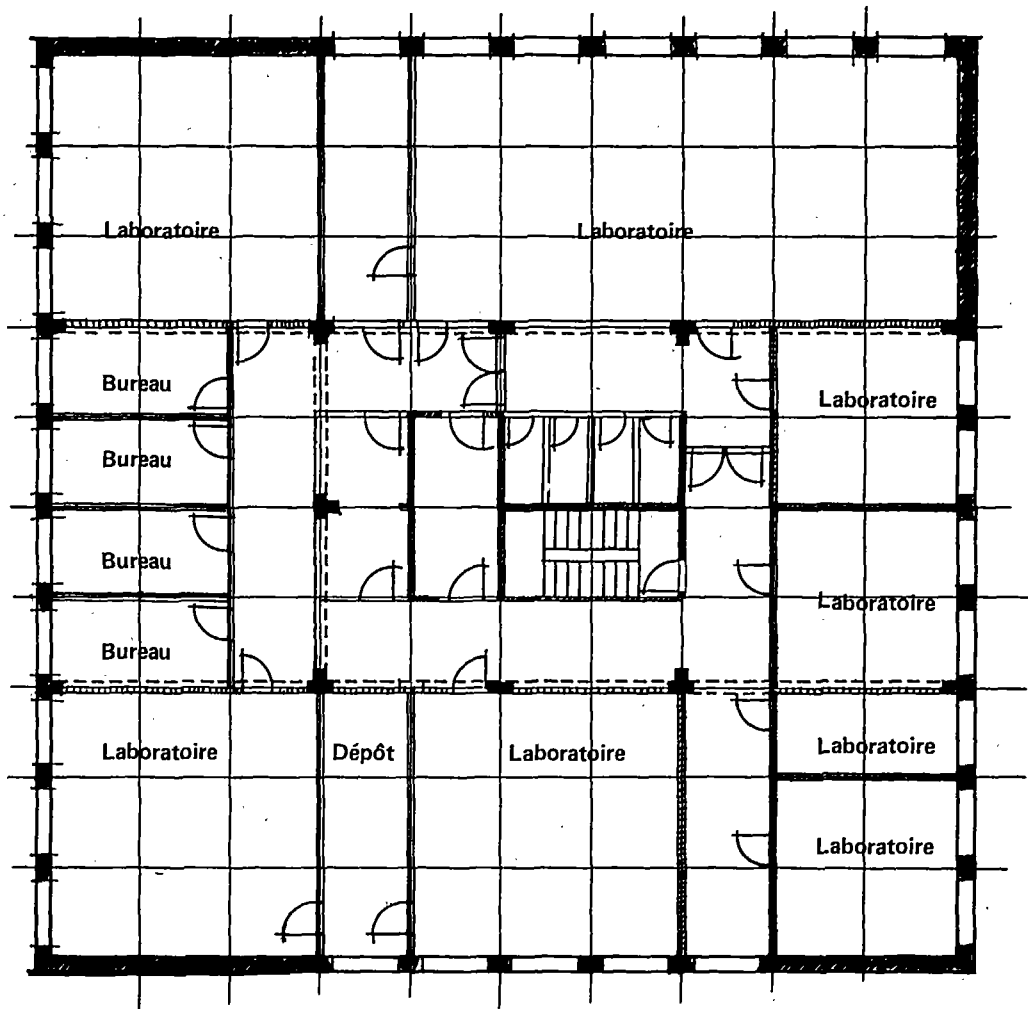


Figure 4. Plan d'un bâtiment des sciences naturelles



L'étudiant ne dispose pas de plus d'espace que dans une autre université; simplement cet espace est réparti de manière différente. Il n'existe qu'un seul amphithéâtre de 144 places et une salle de conférences de 48 places; il n'y a pas de grande salle de lecture et la cantine centrale ne peut accueillir jusqu'à maintenant que 100 personnes.

L'idée sous-jacente à cette utilisation de l'espace est double : briser les grands espaces caractéristiques des universités traditionnelles - reflet de la vision souvent monodisciplinaire et individualiste qu'on y rencontre; permettre, en favorisant le travail de groupes relativement fermés sur eux-mêmes, d'atteindre une réelle pratique de l'interdisciplinarité dans ces groupes et permettre en même temps l'acquisition des qualifications fonctionnelles exigées par les futurs emplois des diplômés de Roskilde.

Obstacles objectifs à une pratique entière de l'interdisciplinarité

Quelques difficultés objectives viennent contrecarrer une pratique entière de l'interdisciplinarité - difficulté provenant aussi bien de l'utilisation de l'espace telle qu'elle vient d'être décrite que de déterminismes extérieurs à Roskilde.

S'il est évident que la disposition intérieure des bâtiments de Roskilde favorise le travail de groupe, il semble que cette même disposition - non flexible et permettant de vivre en semi-autarcie - ne favorise pas toujours les communications entre le groupes à l'intérieur du même bâtiment et entre les bâtiments, que ceux-ci appartiennent au même domaine ou à des domaines différents. Cette difficulté a d'ailleurs été relevée dès le début par les enseignants et les étudiants, à commencer par la question de la coordination des calendriers et des thèmes. Ce problème se pose avec moins d'acuité aujourd'hui dans la mesure où le "département" (domaine) des sciences naturelles et un certain nombre de maisons prévoient des heures ou des jours fixes pour certains cours et séminaires. L'organisation des cours au niveau de la maison plutôt qu'à celui du domaine ou du Centre est généralement apparue comme la meilleure solution, particulièrement lorsque la maison travaille sur un thème commun, de sorte que les contenus des cours ont un lien avec l'ensemble des projets. L'aménagement des horaires de travail a ainsi apporté un début de solution au problème des communications - et donc de la mise en oeuvre d'une interdisciplinarité réelle entre les groupes, les maisons et les domaines.

Une autre difficulté rencontrée à Roskilde pour une pratique de l'interdisciplinarité provient de l'environnement dont sont issus à la fois les enseignants et la majorité des étudiants. En ce qui concerne les enseignants, outre le défi que représente le fait de

n'être plus la source unique et incontestée du savoir, leurs antécédents académiques¹ ne les prédisposaient pas tous a priori à un travail interdisciplinaire entre eux - dans la même maison et d'un domaine à l'autre - et avec des groupes d'étudiants. Or, en ce qui concerne ces derniers et plus précisément ceux qui viennent directement de l'enseignement secondaire, la pesanteur pédagogique et sociologique de ce secteur de l'enseignement ne favorise pas une approche interdisciplinaire de groupe mais plutôt une pratique cloisonnée et individuelle.

Face à ce défi posé par la pratique de l'interdisciplinarité en groupe, certains enseignants ont réactualisé la nécessité universitaire de la recherche, tandis que certains étudiants en revenaient à une approche encyclopédique et individuelle du savoir.

2. PRATIQUE DE L'INTERDISCIPLINARITE ET ACQUISITION DE QUALIFICATIONS FONCTIONNELLES : LES GROUPES

L'interdisciplinarité ne s'apprenant pas mais se pratiquant, les auteurs du projet de Roskilde ont fondé la pédagogie de la formation de base sur le principe de la responsabilité des groupes d'étudiants en matière de méthodes et de choix de projets de travail, de ressources matérielles et humaines à utiliser et de procédures d'évaluation. Avant d'aborder les questions de contenu, de ressources et d'évaluation, il importe de montrer comment une pédagogie de groupe permet de pratiquer l'interdisciplinarité en acquérant certaines des qualifications fonctionnelles que réclament les emplois du secteur tertiaire de l'économie et comment cette pédagogie s'inscrit dans le processus d'intégration sociale déjà évoqué.

Le groupe comme lieu d'acquisition de qualifications fonctionnelles liées à l'emploi et à la vie sociale

Dès le début, le travail en groupe pratiqué à Roskilde a fait l'objet de discussions nombreuses et passionnées, à l'intérieur comme à l'extérieur de Roskilde. Afin d'essayer de systématiser la réalité du fonctionnement de ces groupes, il sera fait appel à deux notions qui commencent à faire l'objet d'études approfondies et qui se rapportent directement aux qualifications fonctionnelles : les *qualifications-clés* et le *contrat de formation*². La référence à ces deux notions et à la démarche rigoureuse qui leur est sous-jacente permettra de montrer :

1. RUC publie chaque année une biographie de ses enseignants.
2. Voir notamment [2].

- a) que la pédagogie de groupe pratiquée à Roskilde s'inscrit bien dans une perspective fonctionnelle par rapport à l'emploi - comme le font uniquement les qualifications-clés et le contrat de formation - mais qu'elle permet aussi aux étudiants, grâce à l'étude de projets, de se situer par rapport à l'évolution de la société danoise;
- b) que l'absence d'insertion de la plupart des étudiants dans un vécu socio-professionnel préalable ou simultané au passage à Roskilde, n'a pas permis aux groupes de définir des objectifs en termes de champs d'application sociale de leur formation;
- c) que la démarche proposée à Roskilde s'inscrit dans une perspective moins directement fonctionnaliste et intégrationniste que celle propre aux qualifications-clés;
- d) que les risques de déviation de cette démarche vers un discours sans prise sur la réalité sociale et professionnelle sont pourtant assez grands, ce qui renforce l'attrait pour une pratique sécurisante de la formation dont le potentiel créateur est beaucoup moins élevé que celui d'une formation interdisciplinaire se fondant sur les multiples facettes du vécu des individus et des groupes concernés.

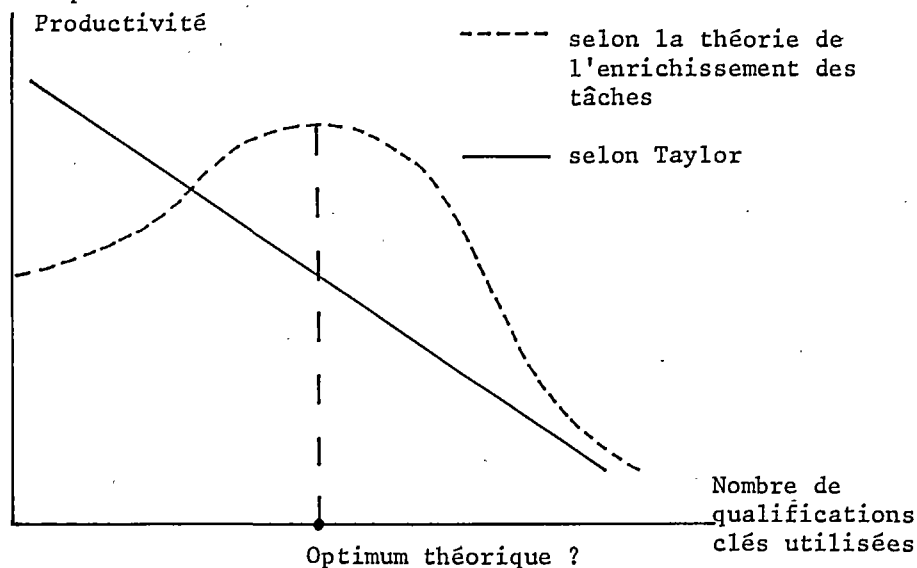
La notion de qualification-clé

"Une qualification-clé est une qualification dans un espace comportemental défini... Par exemple, on aurait une qualification-clé "sensation" dont l'espace comportemental serait "sentir". Une qualification-clé n'est donc pas un corps ou un champ de connaissances tel que la géographie, l'histoire, la médecine... Une qualification-clé est une entité abstraite qui a la capacité de modifier le réel (environnement ou soi-même) dans une mesure jugée satisfaisante ou significative pour l'individu, soit objectivement (comportement psychomoteur ou verbal), soit subjectivement (représentation)."

"Les processus psychologiques humains d'Altman, issus de recherches dans les systèmes hommes-machine mais généralisables aux relations de l'homme avec le réel, constitueraient les qualifications-clés du domaine cognitif et d'une partie du psychomoteur; ils semblent susceptibles d'extension au réel tout entier allant de la qualification-clé "sensation" à la qualification-clé "résolution de problèmes".

La principale caractéristique d'une qualification-clé est qu'elle est "applicable à toute tâche humaine. Dans tâche, il faut voir un élément structurel composé d'un comportement, d'un instrument et d'une action sur le réel. Une tâche humaine est la part qui revient à l'homme dans une tâche élémentaire de production. La

richesse d'une tâche peut être mesurée par le nombre de qualifications-clés dont elle demande l'application... Si l'on réinterprète Taylor à la lumière des qualifications-clés, son objectif était que le travailleur ne mette en oeuvre qu'une seule qualification-clé et focalise sa production sur celle-ci. A l'opposé on pourrait réinterpréter l'enrichissement des tâches en ces termes :



Source : Chancerel, J.L.; Gonthier, A. *Recherche pour l'identification des qualifications-clés en vue de la construction des unités capitalisables*. Version abrégée. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1975. 110 p., fig., bibl.

L'évocation rapide de la nature et des caractéristiques des qualifications-clés montre bien que le contexte dans lequel elles s'insèrent est un contexte professionnel, dans la mesure où leur application au réel tout entier est loin d'avoir fait l'objet d'investigations très poussées¹. On verra toutefois que le travail en groupe à Roskilde peut s'interpréter en partie en faisant appel aux qualifications-clés.

1. Toute l'ambiguïté des recherches des auteurs de l'étude sur les qualifications-clés réside dans ce passage d'une optique fonctionnaliste par rapport à l'emploi à une optique structuro-fonctionnaliste par rapport à la connaissance et enfin à une optique marxiste par rapport à la société tout entière.

Objectifs de la formation de base et qualifications-clés

Le rapprochement des considérations des chapitre 3 et 4 sur les nécessités actuelles d'une flexibilité socio-professionnelle croissante des individus à l'intérieur et à l'extérieur de situations d'emploi, et des considérations précédentes sur les qualifications-clés permet de cerner plus précisément un des objectifs de la pédagogie employée à Roskilde.

Etant donné qu'ils vont se trouver dans des situations professionnelles où la flexibilité, la polyvalence et la capacité de travailler en groupe deviennent presque indispensables, les futurs diplômés de Roskilde devront mettre en oeuvre un nombre de qualifications-clés de plus en plus élevé. Les combinaisons de ces différentes qualifications par rapport à un individu peuvent varier selon les situations d'emploi, mais leur application sur le réel professionnel - au sein de groupes en particulier - aboutira la plupart du temps à un comportement de plus en plus recherché par les employeurs chez leurs futurs cadres : la capacité à résoudre des problèmes.

Il semble donc possible d'interpréter la pédagogie utilisée pour la formation de base en termes de qualifications-clés puisque le travail en groupe vise au développement de certains comportements fonctionnels par rapport aux futurs emplois des diplômés de Roskilde. Une autre notion liée à celle de qualifications-clés, celle de contrat de formation, permet de faire apparaître la dimension sécurisante et socialement intégratrice de la démarche qui l'accompagne, et de révéler *a contrario* la souplesse potentiellement créatrice du contrat de formation tel qu'il est envisagé à Roskilde.

Le contrat de formation

La notion de contrat de formation. D'après les auteurs de l'étude sur les qualifications-clés [2], un contrat (de formation) est le résultat écrit d'une négociation entre les parties prenantes de la formation (administrateur, formateur, formé, orienteur) prescrivant quels comportements finals le formé manifestera (unités capitalisables), les conditions de départ, les moyens pour acquérir ces comportements (unités de formation), la nature du contrôle exercé et les pouvoirs de décision.

Il convient de rappeler ici qu'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... Une unité de formation représente le pôle didactique de la formation et se compose de cinq niveaux :

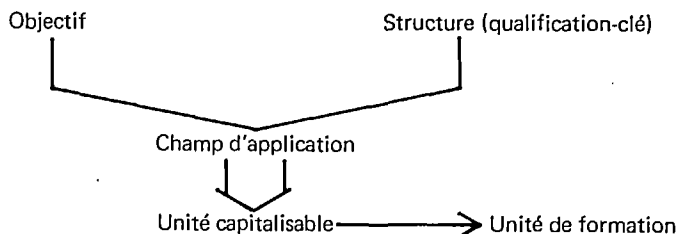
1. Orientation de l'étudiant avant apprentissage (présentation des objectifs et du champ des connaissances; définition des effets de la formation; auto-évaluation des connaissances, savoir-faire et attitudes préalables).
2. Définition de l'unité capitalisable : définition du champ de connaissances ou d'activités; définition des comportements du destinataire en fin de formation; niveau opérationnel où sera traitée l'information; conditions d'exécution de la tâche de formation.
3. Planification pédagogique (en termes de processus et d'organisation).
4. Transition entre l'acquisition du savoir-faire et son application.
5. Orientation de l'étudiant après apprentissage en vue d'une application pratique et/ou d'une poursuite immédiate ou ultérieure de la formation."

"La construction des unités capitalisables est un acte politique et technique dont on peut distinguer trois phases :

- *phase de décision* (phase politique) : c'est la négociation entre les autorités publiques 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, aidée en cela par le rassemblement de données, l'élaboration du système de formation.
- *phase d'évaluation*, qui recouvre les deux étapes précédemment définies.

"La construction des unités capitalisables doit s'appuyer non seulement sur une négociation socio-politique, mais doit se faire à partir des qualifications-clés qui en sont les structures et des champs d'application qui en sont les domaines d'activité."

"Le résultat de cette négociation consiste en l'élaboration d'unités de formation. Le schéma suivant résume le processus :



Source : Chancerel, J.L.; Gonthier, A. op. cit.

Le contrat de formation à Roskilde

Les considérations précédentes aident à faire ressortir les caractéristiques de ce que l'on appelle aussi à Roskilde un contrat de formation, comme les ambiguïtés de la notion de contrat présentée par les auteurs de l'étude sur les qualifications-clés. On verra qu'il y a effectivement procédure de négociation de la formation, au niveau du Centre, entre tous les partenaires en présence : l'ambiguïté de la distinction entre les phases politiques et techniques apparaît alors. Si l'on compare maintenant la démarche proposée par J.L. Chancerel et A. Gonthier avec ce qui se passe dans les groupes - c'est-à-dire au "pôle didactique de la négociation"-on constate qu'il y a bien négociation dans chaque groupe entre les enseignants et les étudiants et entre les étudiants eux-mêmes.

Ainsi que le note B. Schwartz dans un rapport récent consécutive à une visite à Roskilde [22, p. 4 et 5]; "Etudiants et enseignants sont placés d'emblée en position de négociation, dès la phase de définition et de choix du projet, qui est aussi, du fait de sa négociation initiale, un contrat mutuel, librement conclu... De plus, les étudiants sont contraints d'analyser et d'exprimer leurs besoins, individuellement et collectivement. Ils prennent donc la responsabilité de leur formation, au moins partiellement."

Si l'on reprend la liste des composantes d'une unité de formation telle que la conçoivent les auteurs de l'étude sur les qualifications-clés, on peut dire que les modules (un semestre chacun) qui composent la formation de base se fondent bien sur une orientation préalable de l'étudiant et sur une planification pédagogique. Par contre, la définition de la (des) unité(s) capitalisable(s), la transition entre l'acquisition du savoir-faire et son application et l'orientation de l'étudiant après apprentissage n'ont pas reçu une attention particulière.

On pourrait alors se demander, si l'absence de certains éléments de la planification pédagogique ne va pas entraver l'acquisition optimale de qualifications fonctionnelles; mais dans la mesure où les initiateurs du projet de Roskilde ont voulu permettre aux étudiants d'acquérir à la fois des qualifications fonctionnelles et des qualifications sociales au niveau de la formation de base, l'inexistence de ces éléments peut s'expliquer par leur volonté de ne pas fonctionnaliser le processus d'acquisition des qualifications sociales en l'enfermant dans une démarche peu créative. Il semble donc que les initiateurs du projet ont voulu permettre la satisfaction d'exigences qui ne sont pas opposées lorsqu'elles se réfèrent à une pratique dans la réalité sociale, mais qui deviennent antinomiques lorsqu'elles s'insèrent dans un contexte purement

académique. On retrouve ainsi les considérations du chapitre précédent sur le rôle intégrateur de la pratique par rapport à une démarche formative de type analytique, et l'on verra plus loin comment les projets élaborés par les étudiants reflètent l'opposition entre les objectifs "fonctionnels" et "sociaux" de la formation de base.

Un autre type de question découle de la description que donne B. Schwartz du contrat de formation à Roskilde. "Si des étudiants qui travaillent de la sorte sont incontestablement bien préparés à planifier leur propre formation, à chercher leur propre méthode, à se situer en analysant ce qu'ils sont vraiment capables de faire et ce qu'ils ont vraiment envie de faire" [22, p. 5], il ne faut pas oublier que cette autonomie de choix rationnel de l'individu, seul ou en groupe, n'est que toute relative face aux contraintes et aux nécessités sociales, en particulier la division du travail dans les entreprises. La responsabilité assumée par l'individu à travers son contrat avec le groupe pourrait faire oublier cette contrainte extérieure : en cas d'échec, ressenti ou imposé à l'individu, le groupe pourrait alors masquer la réalité et culpabiliser l'individu seul¹. En cas de succès (apprécié par qui ?), on pourrait se demander s'il y a eu prise de conscience par l'individu des contraintes sociales dont le fonctionnement de son groupe a été le résultat et le reflet.

Ce sont pourtant ces deux dangers que l'on a tenté d'éviter à Roskilde, en laissant une souplesse assez grande aux groupes pour organiser leur travail, et c'est là une démarche très originale par rapport à la plupart des universités européennes dont il faut souligner l'importance.

Ainsi qu'on le verra, la gestion institutionnelle du Centre, fondée sur le principe de négociation entre partenaire en présence, s'inscrit aussi dans le contexte de l'acquisition de qualifications fonctionnelles - celles-ci se rapportant aux processus démocratiques de la société dans son ensemble. On touchera ainsi un premier aspect des qualifications sociales susceptibles d'être acquises

1. Cette analyse pourrait être rapprochée de la quasi-impossibilité pour les étudiants de se rencontrer en tant que "corps" au niveau du Centre, étant donné l'utilisation de l'espace : les possibilités de rencontre n'ont lieu qu'à propos des travaux de groupe et de la gestion institutionnelle; l'environnement physique du campus ne permet d'ailleurs pas aux étudiants d'utiliser le campus en dehors des heures de travail, soit 17 heures.

à Roskilde et devant permettre aux individus de s'intégrer à la vie des institutions du pays - l'Université ayant servi de terrain de travaux pratiques. Il restera à se demander si cette pratique, la seule incluse officiellement par le Centre dans son cursus, correspond aux objectifs assignés dans d'autres universités à la pratique professionnelle et/ou communautaire en cours de formation.

3. LA GESTION INSTITUTIONNELLE

La description¹ des organes de gestion de Roskilde qui va suivre se fonde principalement sur le rapport de B. Schwartz - dont est extraite la figure 5.

Gestion au niveau du Centre

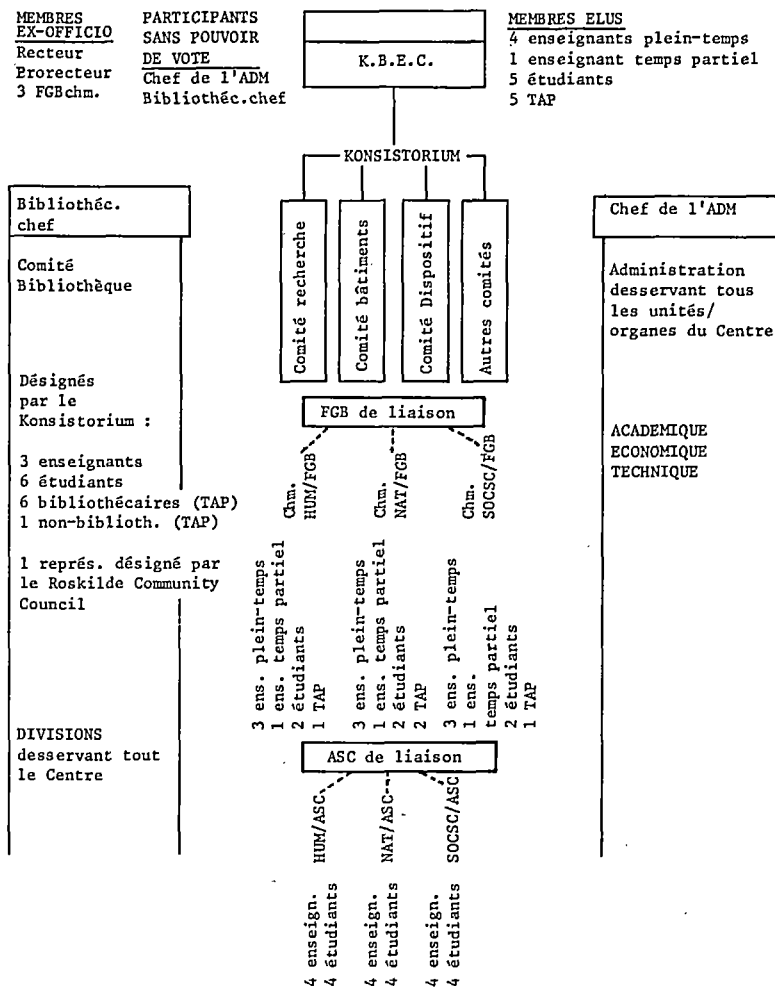
"Puisqu'il s'agit de donner aux étudiants les moyens de gérer leurs études, on a pris soin de les associer à toutes les instances de décision, et pas seulement à titre consultatif. Leurs représentants élus ont, au sein des nombreuses assemblées et conseils du RUC, les mêmes droits de contrôle et de vote que les enseignants; et si la parité entre enseignants et étudiants n'est de règle que dans une seule sorte de conseils (les Academic Studies Committees), au total 26 étudiants élus participent activement à la gestion de l'établissement, aux côtés de 31 enseignants (et d'un certain nombre de représentants des personnels non enseignants).

"Le Konsistorium et son comité exécutif, présidés par le Recteur (lui-même élu par l'ensemble de l'Université : enseignants, personnel administratif, étudiants) se divise en diverses commissions permanentes pour la recherche, l'équipement, les locaux, etc.

"Dans les trois domaines de formation assurée par le RUC (humanités, sciences naturelles et sciences sociales), études et fonctionnement sont gérés par des conseils de faculté ("Faculty General Bodies" - F.G.B.; et des conseils académiques (A.S.C.). Ces derniers, dont on a dit qu'ils étaient paritaires, décident en fait du programme général des études et tracent le cadre général dans lequel devront s'inscrire les projets, au moins pour les deux années de premier cycle, et ils sont à la base des négociations avec le ministère et les organisations professionnelles qui doivent conduire à définir les programmes de formation du second cycle."

1. A relever toutefois que cette description date de la fin de 1974, c'est-à-dire avant le processus de réorganisation de printemps 1975 qui a conduit certains étudiants et professeurs à se retirer des organes qui vont être évoqués.

Figure 5. Organes directeurs du R.U.C.



1. Les compétences sont ainsi réparties : budget, KBEC; répartition des fonds, KON; nomination des enseignants à plein temps, FGB; nomination des enseignants à temps partiels, ASC; structure de la formation, ASC (KON) et Ministère de l'éducation; contenu de la formation, ASC.

"Les problèmes plus concrets et matériels, le fonctionnement quotidien pour chacune des trois "disciplines", sont assumés par les F.G.B. qui recrutent également les enseignants à plein temps. Le Konsistorium, enfin, assure la gestion financière, décide des investissements et répartit les ressources, qui sont pour l'essentiel des subventions de l'Etat."

"Le Directeur administratif, fonctionnaire nommé par l'Etat, contrôle l'exécution des décisions prises aux différents niveaux. Bien que n'ayant pas le droit de vote au Konsistorium, il est cependant évident qu'il peut jouer un rôle d'arbitrage, de modération, dans la mesure où il est le représentant direct du Ministère de l'Education qui détient en définitive, par l'intermédiaire des subventions, un moyen de pression limitant relativement l'indépendance de l'Université" [22, p. 15].

Au niveau des "maisons"

"Au niveau de la "maison", le principe est que chacun peut faire entendre sa voix. Lors de la réunion hebdomadaire des membres d'une "maison", les étudiants, les professeurs et le secrétaire coordonnent les activités des groupes, suivent les progrès de leurs travaux, prennent des décisions sur les séminaires, les cours et les évaluations de mi-semestre et sur l'affectation des fonds alloués à la "maison". La participation aux activités de la "maison" est considérée comme une partie importante de l'éducation; l'idéal serait que tous les étudiants accomplissent des tâches différentes : présidence des réunions, organisation des comités, communication avec les organes de direction du RUC et avec des organisations extérieures, etc.

"Grâce à l'organisation démocratique du Centre et à la nature du travail de groupe qui se fait dans les "maisons", l'intégration du personnel technique et administratif est bien meilleure au RUC que dans les autres universités. Les secrétaires des "maisons" participent très étroitement au fonctionnement de celles-ci. Ils assistent aux réunions à l'échelon des "maisons", conseillent les étudiants dans le domaine social, initient les étudiants et les professeurs aux problèmes d'ordre administratif et technique et les aident, le cas échéant, à les résoudre. La plupart des agents technique et administratifs voient dans le Centre davantage qu'un lieu de travail." [22, p. 29-30].

La gestion institutionnelle comme élément du processus de formation

Le système de gestion institutionnelle qui vient d'être décrit rappelle à plus d'un titre ce que l'on désigne souvent comme

système de "participation". La participation a été le fait de tous - jusqu'au début de 1975 au moins. Parallèlement aux travaux dans les groupes, ce processus constitue donc une dimension importante de la formation à Roskilde, débouchant sur une familiarisation avec le fonctionnement des institutions de la société danoise.

Deux questions se posent pourtant. Ainsi que l'ont signalé plusieurs étudiants et professeurs, une participation active suppose l'utilisation d'un nombre d'heures très important par semaine. Une telle pratique rentre alors en concurrence avec la poursuite de travaux académiques. D'autre part, cette activité représente pour beaucoup d'étudiants de Roskilde leur seule pratique sociale : ceci s'explique principalement par la raison précédente, et les risques de polarisation qui peuvent en découler au détriment d'une connaissance de la réalité sociale et professionnelle extérieures au Centre ont été déjà signalés. On aurait pu alors penser que certains groupes d'étudiants auraient pris l'expérience qu'ils étaient entrain de vivre comme sujet de leur projet de groupe : ils auraient ainsi pratiqué la "recherche-action" sur une matière concrète et interdisciplinaire. Or, on constatera que les projets faisant l'objet des travaux de groupes - en sciences humaines et sociales principalement - revêtent souvent un caractère théorique ne permettant peut-être pas de comprendre la réalité socio-économique dans laquelle s'inscrit Roskilde.

4. LES PROJETS DE GROUPE

La notion de projets à Roskilde

Deux extraits d'un même document [20] vont aider à mieux situer la discussion sur cette notion de projet.

"Tout au long des six mois précédant l'ouverture du Centre, le débat se déplace d'une approche centrée sur l'étude de problèmes et d'une opposition aux sujets traditionnels vers la mise en avant de la notion de projet. Tandis que les études centrées sur des problèmes peuvent se limiter à ce que chaque étudiant considère comme un problème, des études fondées sur des projets tendent à découper la réalité en segments qui s'excluent mutuellement. Les deux approches ne se rattachent pas à un contexte social, ce qui est le centre principal d'ancrage des études à Roskilde. L'organisation des études par projets s'oppose à une vision trop restrictive des choses.

"Une formation de base fondée sur l'étude de projets repose sur les principes suivants : les problèmes devraient toujours être traités dans un contexte social très large; ils devraient aussi être étudiés dans toutes leurs dimensions, théoriques et pratiques. Une formation fondée sur l'étude de projets vise à placer l'étudiant

dans la situation de travail indépendant qui sera celle de sa vie professionnelle, et en même temps vise à placer ces situations dans un contexte théorique plus large" [20, p. 4].

On trouve plus loin cette définition de la formation de base. "La formation de base à Roskilde s'articule autour du traitement de problèmes. Ceci signifie que l'étudiant doit commencer son travail par la formulation d'un problème relativement bien défini, sans avoir à se référer aux théories qu'il devra maîtriser pour analyser ce problème. Les problèmes retenus doivent donc être authentiques, et non pas se révéler être des exercices théoriques à l'intérieur d'une discipline particulière. C'est l'exploration de ces problèmes "réels" qui devraient fonder le programme de travail, plutôt que le besoin d'assimiler un corps de connaissances choisies par avance du propre chef d'un enseignant sur la base de critères académiques spécialisés que l'étudiant n'est pas en mesure d'évaluer avant la fin de sa période de formation. L'appel aux disciplines se fait à l'occasion du traitement d'un problème particulier" [20, p. 16]. Le rapprochement de ces deux extraits du même document révèle l'ambiguïté de cette notion de projet, elle-même reflet de la contradiction mentionnée dans l'introduction à ce chapitre. En effet, dans la mesure où la notion de problème nécessite, explicitement ou implicitement, la connaissance préalable de ce problème ou au moins sa perception, il était très difficile d'adopter cette approche pour ceux des étudiants de Roskilde qui n'avaient pas de vécu socio-professionnel. La question se pose évidemment très différemment pour les étudiants ayant déjà une expérience professionnelle et dont les problèmes se posent souvent en termes très précis. On verra au chapitre suivant le rôle qu'ils remplissent dans le cadre de la formation de base, mais l'on peut déjà dire que leur formulation des problèmes est assez souvent radicalement différente de celle des étudiants traditionnels. Il était donc nécessaire de trouver un terme médian - et donc une orientation - qui permette de recouvrir des points de départ si différents. La notion de projet a été retenue, mais la présence dans le même document des termes projets et problèmes montre que la discussion n'est pas close.

Elaboration et mise en oeuvre des projets

La période d'initiation

"Les nouveaux étudiants reçoivent des indications générales sur les principes du travail de groupe axé sur des projets. Ils travaillent alors à leur projet introductif, qui dure en général trois semaines, dans le cadre de groupes constitués au hasard. Ensuite, ils peuvent

choisir ceux des membres de leur "maison" avec lesquels ils souhaitent travailler ainsi que le projet qui les intéresse dans le cadre général de leur département d'enseignement de base" [22, p. 23].

Partenaires et procédure de la négociation

"Les plans d'études généraux laissent une grande liberté de choix à l'individu et au groupe. Ce choix, qui peut être très difficile, consiste : a) à trouver un groupe dont les participants ont des intérêts communs; b) à définir grossièrement le problème sur lequel le groupe souhaite travailler; c) trouver un ou plusieurs professeurs de la "maison" ou extérieurs à la "maison"... En coopération avec leurs professeurs, les étudiants élaborent un plan pour leur projet, plan qui peut constamment être modifié. Ils organisent le travail sur le terrain, confient certaines tâches à tel ou tel membre du groupe, choisissent la documentation appropriée, etc.; les étudiants ont souvent éprouvé des difficultés à choisir pour thème de projet des problèmes concrets et bien définis, qui pouvaient être étudiés de façon sérieuse dans les délais impartis" [22, p. 23].

Mise en oeuvre : acteurs et limites

Une fois définis les projets de chaque groupe, leur mise en oeuvre nécessite le recours à des ressources existants dans d'autres groupes, maisons et même domaines.

"Les membres qui n'auraient pas fait preuve dans d'autres circonstances d'une grande activité ont appris à assumer à l'intérieur de leur groupe de nombreuses fonctions différentes et même à stimuler leurs collègues. Les étudiants qui ne parviennent pas à bien travailler dans le cadre d'un groupe donné peuvent changer de groupe et même de "maison" dans certaines circonstances. Un certain nombre d'étudiants ont choisi de travailler seuls sur un projet, mais rares sont ceux qui ont travaillé de cette façon pendant plus d'un semestre; après, ils se sont joints à un groupe, sont retournés dans un groupe ou ont coordonné leurs projets avec ceux d'un groupe." [22, p. 27].

Si les tentatives de coordination entre des enseignements ou des séminaires dispensés dans des maisons différentes ont été menées avec succès, il faut pourtant relever qu'il y a eu "des conflits entre les activités menées au niveau de la "maison" et les activités de groupe, certains groupes bien intégrés ayant souvent participé moins activement aux réunions de "maison". Beaucoup de groupes ont jugé qu'ils devaient être unis sur tous les points et cet effort pour éviter les conflits a abouti à l'élaboration de rapports embrouillés." [22, p. 27].

Contenu des projets et méthodes d'investigation

L'ambiguïté des relations entre les termes de projet et de problème se révèle au niveau des sujets de travail retenus par les groupes. A titre d'exemple on trouvera ci-après quelques titres de projets :

- *Sciences humaines* : "Certains aspects de la télévision - la mise au point des informations de politique étrangère à la télévision danoise"; "Les manuels d'histoire : leur présentation des faits et leur raison d'être"; "La formation des délégués d'entreprise"; "Apprendre à lire aux débutants danois"; "L'égalité par l'éducation"; "Les manuels en langue allemande dans les écoles danoise"; "La réinsertion des délinquants dans la société".
- *Sciences sociales* : "Famille et société"; "Le conflit du travail à l'OTA"; "L'industrie minière au Groenland"; "La politique étrangère danoise depuis la seconde guerre mondiale"; "La législation danoise sur la protection des travailleurs, 1873-1954"; "Les handicapés dans la société"; "Le rôle du travailleur social"; "Le psychothérapeute"; "La politique danoise du logement"; "La politique danoise de la recherche".

L'énoncé de ces différents sujets reflète bien l'ambiguïté de la notion de projet : tandis que certains groupes se sont penchés sur des questions "concrètes" - une différence devant être faite selon qu'ils en avaient une connaissance préalable ou non -, d'autres décidaient de consacrer un semestre, par exemple, à l'analyse de la politique étrangère danoise depuis la seconde guerre mondiale.

Déjà la diversité même de ces sujets et de leurs points de départ aurait dû décourager une grande diversité dans les méthodes d'investigation : on pourrait en effet supposer que l'étude du rôle du travailleur social ne peut se faire avec le maximum d'efficacité qu'en sortant l'enseignement du cadre physique d'un campus pour le construire sur le terrain même. Or l'on constate que le service à la communauté et/ou l'insertion socio-professionnelle simultanée à la formation - dont nous avons souligné l'importance à propos de la formation spécialisée - sont des pratiques également très peu développées au niveau de la formation de base : les méthodes d'investigation sont pour la plupart de nature relativement traditionnelles, centrées principalement sur le dépouillement de matériel livresque.

Sources et matériel d'information

Compte tenu de ces réflexions, il est facile de comprendre pourquoi dès le début, la bibliothèque a joué un rôle très important à Roskilde. Les étudiants devant trouver sur place les ressources

bibliographiques nécessaires à l'études de thèmes très divers, les responsables de la bibliothèque ont du établir en quelques mois un fonds minimum couvrant des domaines et des disciplines très variés. Leur travail a été facilité par une politique de prêt à long terme des bibliothèques de l'Université de Copenhague, ainsi que par l'attribution de fonds en rapport avec l'importance des besoins (ainsi 140 000 dollars ont été attribués en 1975 pour les achats nécessaires dans le domaine des sciences humaines).

La gestion de la bibliothèque se fonde sur les mêmes principes que celle des domaines ou des "maisons", tandis que des comités de lecture composés de trois enseignants et de trois étudiants administrent les achats de chaque domaine. Ces achats se font en fonction des demandes des professeurs et des étudiants selon les thèmes traités. La classification, quant à elle, utilise encore les critères de la CDU, ce qui pose des gros problèmes lorsqu'ils s'agit de trouver un matériel de référence pour des thèmes interdisciplinaires.

Ceci renforce encore la tendance de certains étudiants à l'encyclopédisme et pose même la question de la possibilité pour ceux-ci de pratiquer l'interdisciplinarité à partir d'un matériel principalement monodisciplinaire. L'absence de vérification du discours dans la réalité peut même amener à se demander si l'on est pas en présence d'une approche pluridisciplinaire. Mention doit pourtant être faite de l'effort des responsables de la bibliothèque pour avoir une collection de périodiques aussi étendue que possible (environ 2 500), qui, grâce à la facilité que l'on a à utiliser les moyens de reproduction du type photocopie, permet une approche plus vivante que si l'on a pour seule ressource des ouvrages.

C'est cette même volonté de se fonder sur du matériel "vivant" qui a poussé des groupes d'étudiants et des professeurs à développer l'utilisation des moyens audio-visuels de collecte de l'information à l'extérieur du Centre, visant ainsi à une immersion plus grande dans la réalité. Un des programmes de formation spécialisée doit d'ailleurs s'articuler autour de cette utilisation polyvalente des moyens audio-visuels (voir l'annexe 2).

Projets et qualifications sociales

Les considérations précédentes sur les projets faisant l'objet des travaux de groupes au niveau de la formation de base doivent être rapprochées de celles sur les formations spécialisées pour comprendre l'évolution de la situation des enseignants et des procédures d'évaluation. Dans la mesure en effet où la pratique n'a joué dès le départ qu'un rôle de second plan dans le processus de

formation, malgré la présence d'environ 20 % d'étudiants ayant une pratique préalable, l'approche théorique des problèmes ne pouvait que redonner un rôle très important aux professeurs au niveau de l'évaluation des travaux des étudiants, même si leur rôle pouvait être remis en question au cours de l'élaboration de ces travaux mêmes.

Autrement dit, la dimension dynamique attachée à la notion de qualification sociale - et qui permet de comprendre la réalité en même temps qu'on agit sur elle - n'a pu être pleinement développée au niveau de la formation de base. Face à un défi qui pouvait apparaître d'égale importance pour les enseignants et les étudiants - le traitement de thèmes dans une optique interdisciplinaire - les étudiants n'ont pu disposer d'instruments et de références tirés par exemple de leur pratique qui leur auraient permis de modifier certains termes du rapport enseignant-enseigné. Les confrontations qui ont quelquefois eu lieu entre étudiants et enseignants auraient ainsi revêtu une dimension positive supplémentaire parce que dialectique. La pratique théorique de l'interdisciplinarité est une démarche qui, comme à Roskilde, peut faciliter l'acquisition de qualifications techniques et fonctionnelles nouvelles, mais qui ne permet pas d'en connaître la signification sociale réelle - cette dernière ne pouvant être perçue qu'à travers un engagement dans la réalité. C'est cet engagement qui permet de comprendre, par exemple, l'évolution de la condition des cadres moyens dans les entreprises comme de répondre aux demandes de ceux qui recrutent ces cadres moyens. La première démarche est une démarche relativement classique qui part d'un cadre théorique général pour redescendre vers le concret, tandis que la seconde s'attache d'abord aux dimensions tangibles des problèmes pour nourrir un cadre théorique en constante évolution. On peut aussi noter que le potentiel d'énergie sociale attaché à la seconde démarche est peut-être plus grand que celui d'une démarche dont les résultats concrets peuvent être en retrait par rapport aux idées qui la sous-tendaient¹.

Il semble donc possible de dire maintenant que les initiateurs du projet - principalement originaires des milieux éducatifs - ont voulu soit rénover une démarche traditionnelle, soit la pousser à son extrême en y introduisant de nouveaux contenus : dans les

1. C'est l'interprétation que certains donnent du processus de réorganisation entamé à Roskilde au printemps 1975. L'exacerbation du travail de certains groupes sur certaines idées a finalement conduit à une situation en retrait par rapport à 1972.

deux cas pourtant, la référence était la même et le problème de l'introduction d'une autre démarche partant de la réalité n'a pas été systématiquement abordé. Ceci permet de situer les considérations suivantes sur le rôle des professeurs et les procédures d'évaluation.

5. ROLE DES PROFESSEURS ET EVALUATION INTERNE

Rôle des professeurs

On a déjà vu que la phase d'élaboration des projets était très importante au début de chaque semestre de la formation de base. Si la première année a été marquée par un certain flottement provenant de la surprise des professeurs nommés depuis peu devant les principes de la formation de base, un retour à une situation plus normale s'est opéré dès la deuxième année, puisque les champs de spécialisation des professeurs ont repris une importance assez grande dans la détermination des projets. On peut à nouveau citer le rapport de Mme T. Berman [10 et 22] pour éclairer cette question : "Au RUC, les professeurs sont des guides pour les étudiants. Chaque professeur a la charge de deux à quatre groupes dont il est le conseiller principal. L'orientation pédagogique comporte une orientation individuelle et une orientation de groupe, ainsi qu'une évaluation permanente des méthodes de travail et des résultats. Sur le plan de l'orientation permanente, la spécialisation excessive des professeurs a donné d'aussi mauvais résultats que le manque d'intérêt pour les aspects pédagogiques du travail de groupe. Le Centre s'attache de plus en plus, d'une part à recruter des enseignants moins étroitement spécialisés et, d'autre part, à former ces enseignants aux principes et à la pratique de l'apprentissage par exemple, de la dynamique du groupe, etc. Les résultats obtenus sont systématiquement enregistrés en vue de donner à cette formation une base scientifique solide. Les principales difficultés rencontrées au départ tenaient moins au fait que le Centre universitaire avait été conçu et était entré en activité dans la précipitation qu'au fait que la plupart des professeurs avaient été nommés très peu de temps avant d'être attachés aux groupes à titre de guides et de consultants. Si les professeurs, et particulièrement ceux qui ont été recrutés la première année, avaient eu la possibilité de s'exercer eux-mêmes au travail de groupe, cela aurait été très utile. Au début, on considérait surtout le professeur comme un simple "consultant", mais on s'est rendu compte par la suite que ce rôle était trop restreint. L'année dernière, de nombreux professeurs intervenaient trop, ou trop peu dans les travaux; des groupes faisaient appel à tort et à travers à des "consultants" et certains consultants tentaient de s'imposer à des groupes. En outre, on

attendait trop des professeurs sur le plan de la compétence. Maintenant la plupart des groupes ont un ou deux conseillers permanents qui participent régulièrement à leurs travaux et des groupes de plus en plus nombreux apprennent à faire appel à bon escient à des spécialistes supplémentaires au fur et à mesure que les étudiants apprennent à s'évaluer eux-mêmes et les uns et les autres" [22, p. 29-30].

Si l'on rapproche cette description des considérations du point précédent sur la nature de la démarche appliquée à Roskilde, on comprend mieux pourquoi des ajustements se sont produits entre enseignants et étudiants - en fonction en particulier de lignes idéologiques différentes - dans la mesure où la modification radicale du rapport enseignant-enseigné que certains attendaient de Roskilde ne pouvait pas intervenir. S'inscrivant en effet dans le même cadre de référence épistémologique que les enseignants, les étudiants n'ont pas eu ou ne se sont pas donné les moyens de faire surgir un contre-pouvoir face aux enseignants. Une fois passée la période d'accoutumance des enseignants et des étudiants, le travail en groupe est devenu - avec ou sans enseignant - une technique pédagogique et non pas l'occasion d'élaborer une démarche différente pour l'élaboration d'un autre type de savoir.

Cette interprétation ne signifie pas que le travail de groupe ne représente pas une innovation remarquable par rapport à la majorité des universités européennes. Cette pratique pédagogique est cependant insuffisante pour faire changer les positions initiales des enseignants et des étudiants par rapport au savoir si elle ne s'accompagne pas dès le départ de l'institutionnalisation d'une démarche pédagogique ET scientifique différente, par rapport à laquelle les partenaires en présence se trouvent dans des situations de départ très proches. Cette démarche pourrait s'appuyer sur une pratique et pourrait, au niveau des résultats, se traduire dans d'autres langages que le langage écrit. On verra que les procédures d'évaluation sont cohérentes avec un cadre épistémologique assez traditionnel puisqu'elles favorisent en fait une production principalement écrite.

On peut signaler ici que Roskilde faisait appel en 1974/75 à 135 enseignants à plein temps et à 100 enseignants à temps partiel et que les rapports étudiants/enseignants s'établissaient à la même époque à environ 13 dans le domaine des lettres, à 15 dans le domaine des sciences sociales et à 11,5 celui des sciences naturelles.

L'évaluation interne

"Les méthodes de travail des groupes et les résultats de leurs travaux font l'objet de différents types d'évaluation :

- a) l'évaluation interne permanente des étudiants et des groupes par les étudiants et les groupes eux-mêmes, leurs professeurs et leurs "maisons";
- b) l'évaluation interne globale;
- c) les évaluations externes.

"A. Ce premier type d'évaluation prend habituellement la forme d'un contrôle hebdomadaire effectué par les groupes et leurs professeurs sur la base de commentaires oraux et écrits des professeurs, des documents et des notes établis par les étudiants et du journal d'études du groupe... Lors du contrôle, on détermine dans quelle mesure le groupe a suivi les plans pour se rapprocher de ses objectifs, si les méthodes choisies étaient adéquates, dans quelle mesure les objectifs doivent être redéfinis, quelles modifications il faut apporter aux activités, etc. Des contrôles à l'échelon des "maisons", ainsi que des réunions hebdomadaires des professeurs, auxquelles les étudiants peuvent déléguer des observateurs, complètent l'évaluation permanente au niveau des groupes. Dans certaines "maisons", chaque groupe suit en permanence les progrès d'un autre groupe; de nombreuses "maisons" ont décidé d'organiser, une fois le projet à moitié terminé, des séminaires d'évaluation analogues aux séminaires de présentation qui ont lieu lorsqu'un projet est achevé. On rassemble systématiquement les constatations faites à l'occasion de ces diverses évaluations permanentes, de manière à pouvoir améliorer les directives écrites relatives aux études et à l'évaluation.

"B. Une évaluation interne globale a lieu à l'achèvement des projets, d'ordinaire à la fin d'un semestre. Le travail de groupe sur un projet aboutit d'ordinaire à l'établissement de rapports écrits et, de temps à autre, à la mise au point de programmes de télévision et de matériels d'enseignement. En outre, chaque groupe rédige un rapport d'activité. L'objet de ce rapport d'activité est d'aider le groupe à se former à l'auto-évaluation et de donner aux contradicteurs extérieurs au groupe un aperçu de ses méthodes de travail. Cette évaluation interne globale prend la forme de commentaires écrits et de séminaires de présentation auxquels participent les contradicteurs (un autre groupe d'étudiants; des professeurs appartenant généralement à d'autres "maisons"; le ou les directeurs d'études et, souvent, des universitaires et des non-universitaires extérieurs au Centre)... Les étudiants et les professeurs ont travaillé à la mise au point de critères plus spécifiques pour donner aux contradicteurs des orientations unifiées pour leurs critiques, eu égard à l'année d'étude, aux difficultés du projet et aux objectifs fixés par le département et le groupe lui-même.

"C. Pour qu'il soit possible de porter un jugement extérieur valable sur les résultats obtenus, les activités de chaque étudiant sont contrôlées en permanence par les membres de son groupe et de sa "maison", et par ses professeurs. Il n'est pas délivré de certificat de fin de semestre aux étudiants qui ne participent pas activement aux travaux. En outre, les étudiants qui négligent leurs études sans justification peuvent être exclus du RUC. Pour terminer avec succès leur cours fondamental, les étudiants doivent participer aux travaux pendant deux ans et satisfaire aux obligations définies pour chaque département en ce qui concerne les théories, les méthodes, les activités, les techniques de laboratoire, les langues étrangères, la participation aux travaux administratifs, etc. A la fin du quatrième semestre, les étudiants présentant un projet qu'ils ont librement choisi, dans le cadre d'un examen spécial. Une commission spéciale décide si le projet qui lui est soumis correspond ou non au niveau exigé. Il est possible de prolonger d'un semestre le cours fondamental" [22, p. 24-26].

Cette description des procédures d'évaluation telles qu'elles étaient pratiquées jusqu'à la fin de 1974 permet d'aborder la question de contrôle et de l'évaluation venant d'instances extérieures au Centre : "De nombreux groupes ont assigné à leurs projets des objectifs trop ambitieux et, dans bien des cas, les étudiants et les professeurs ont trop espéré trop rapidement, notamment en ce qui concerne l'intérêt et l'utilité directs des projets sur le plan social. Le Centre est probablement la seule université dont les étudiants de première année aient rédigé des documents qui ont été lus par un aussi grand nombre de personnes extérieures à l'établissement. Ces documents ont d'ordinaire été considérés comme des documents de recherche, et non comme des rapports sur des projets, comme ils auraient dû l'être. Le fait que certains groupes aient présenté à des groupes extérieurs à l'université des travaux jugés solides sur le plan de la recherche n'a fait qu'accroître les ambitions et les espérances" [22, p. 26].

Le fait que des travaux d'étudiants aient circulé en dehors de l'université dans des milieux très divers montre que la problématique de l'"extérieur" du Centre est loin d'être absente de l'esprit des étudiants et des enseignants. Il ne sera toutefois pas question ici de deux partenaires ou interlocuteurs possibles ou souhaitables d'un Centre tel que Roskilde : les entreprises et les syndicats. Nous ne disposons pas d'informations suffisantes à ce sujet, bien qu'il eût été important de connaître l'influence exacte des milieux patronaux lors des phases de planification des formations spécialisées et de base, ainsi que la position des syndicats.

VII. Le Centre universitaire de Roskilde et la société

On vient de constater que de nombreux groupes d'étudiants avaient diffusés à l'extérieur les résultats de leurs projets, tandis que d'autres prenaient comme sujets de recherche des problèmes rencontrés dans la région de Roskilde par exemple. Il s'agit là de tentatives pour faire entrer la réalité sociale extérieure au Centre dans une démarche qui n'avait pas explicitement prévu de se fonder sur une approche de problèmes concrets. Le fait que cette prise de contact avec l'extérieur ait été encouragée par certains enseignants est très intéressant en raison de sa nouveauté pour nombre d'universités. On est donc en présence d'espaces que le projet de Roskilde a laissés libres, de fait, comme le développement de contacts avec l'extérieur malgré l'abandon du projet d'intégration du Centre dans une ville nouvelle, ou de droit, comme le recrutement d'étudiants non traditionnels. Il s'agira de déterminer comment les partenaires en présence à Roskilde ont utilisé ces espaces libres, pour améliorer ou exacerber une démarche d'enseignement que les conditions de développement de Roskilde avaient de grandes chances de rendre assez traditionnelle, ou pour tenter d'introduire une nouvelle démarche, compte tenu du contrôle assez étroit exercé par l'Etat sur le Centre aux niveaux économique, politique et idéologique. L'étude des différents points suivants correspondra donc à l'évocation d'espaces libres et d'espaces contrôlés, qui fera mieux comprendre comment la manière d'utiliser ces espaces peut, selon la conjoncture socio-politique, favoriser le développement ou le recul d'une innovation telle que Roskilde.

1. L'ENVIRONNEMENT PHYSIQUE DE ROSKILDE : PROJETS ET REALITE

Le campus de Roskilde se trouve dans la campagne, à 6 kilomètres de la ville de Roskilde et à 35 kilomètres de Copenhague. Un service d'autobus relie Roskilde au campus toutes les demi heures. On est donc en présence de ce que certains pourraient appeler un ghetto - bien que les habitants de ghettos entretiennent avec l'extérieur des relations peut-être plus nombreuses et diversifiées que celles que les étudiants entretiennent avec leur environnement immédiat. En effet environ 15 % seulement des étudiants et des professeurs

du Centre résident à Roskilde et dans sa région, tandis que 70 % des enseignants et 50 % des étudiants viennent tous les jours de Copenhague, les autres venant du reste du Danemark. Cette situation n'est pas celle qui était prévue par les auteurs du projet de Roskilde. Sans avoir envisagé l'organisation d'une alternance formation-profession, leurs visées allaient cependant vers une intégration aussi grande que possible entre des fonctions universitaires assez classiques et les différentes fonctions que l'on peut trouver dans un tissu urbain diversifié. Cette intégration devait se traduire par l'implantation du Centre au milieu d'une ville nouvelle située à l'Est de Roskilde et destinée à enrayer la croissance démesurée de Copenhague. On trouvera à la figure 6 un schéma de la zone qui devait couvrir cette ville nouvelle.

Principes directeurs pour la création d'une ville nouvelle

Les projets concernant l'implantation d'une ville nouvelle à l'Est de Roskilde ont fait l'objet de nombreux rapports depuis 1970. Un résumé de ces rapports se trouve dans le Plan principal de Roskilde [18], dont sont tirées les informations suivantes.

Dans la mesure où le projet mettait l'accent sur l'intégration du Centre et de la ville nouvelle, les auteurs du projet proposaient une intégration à plusieurs niveaux :

- implantation d'une zone industrielle à proximité de la ville nouvelle;
- utilisation en commun de certains services, tels que les moyens audio-visuels et les bibliothèques, par les habitants, les écoles et le Centre;
- intégration des logements et des bâtiments du Centre;
- résidence des étudiants et des habitants dans les mêmes immeubles;
- collaboration entre Centre et écoles pour le travail d'enseignement.

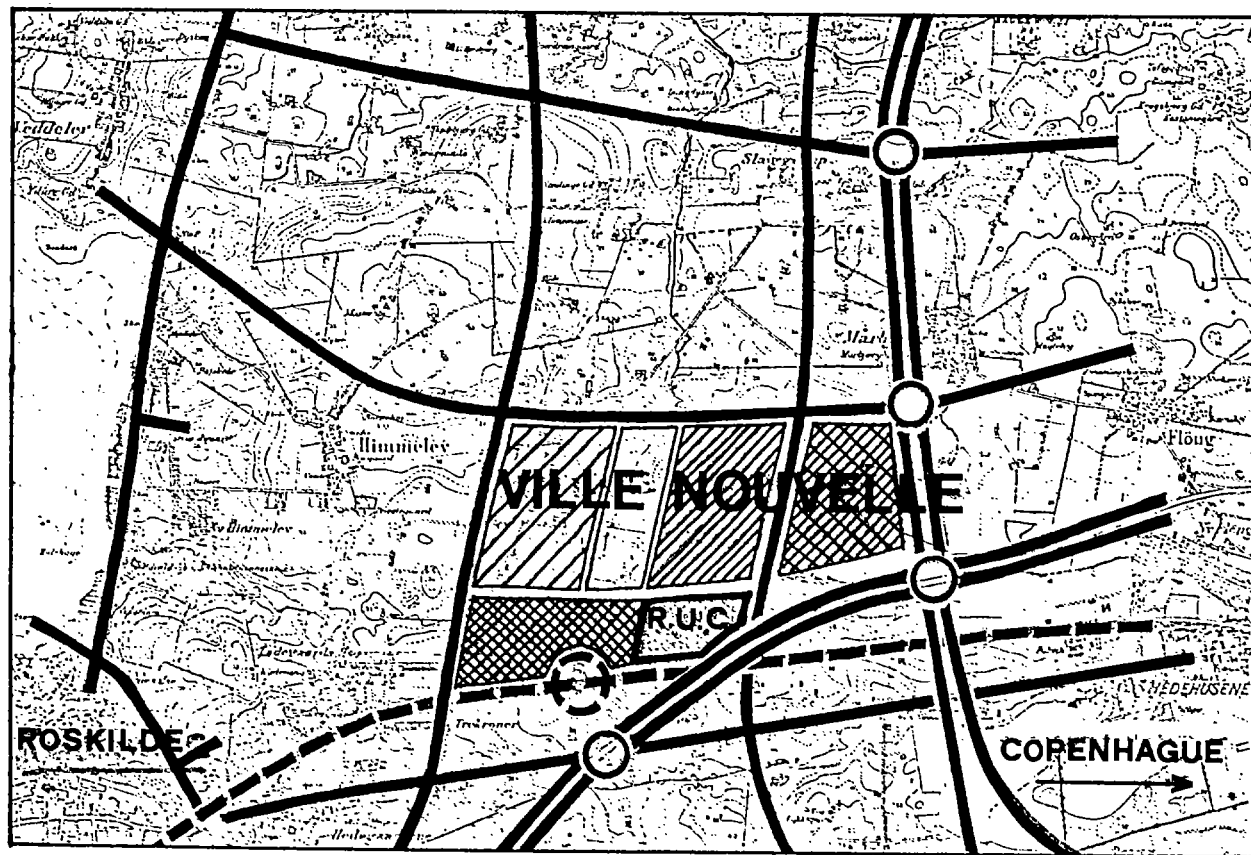
La planification du développement de cette ville nouvelle devait être aussi ouverte que possible, du type programme-cadre, afin de permettre des ajustement constants et de ne pas hypothéquer l'avenir.

Etapes de développement du Centre et processus de planification

Le développement de la ville nouvelle et du Centre devant se faire en harmonie, les étapes suivantes étaient prévues pour le développement du Centre :

- 1974-1975 : achèvement de la quatrième étape de la construction, la capacité d'accueil étant d'environ 2 100 étudiants;

Figure 6. La ville nouvelle de Roskilde dans son environnement



- 1980 : accueil de 6 000 étudiants (objectif inscrit dans la loi de juin 1970 instituant le Centre de Roskilde).

Le projet d'insertion du Centre universitaire de Roskilde dans le milieu urbain évoqué correspondait bien aux objectifs assignés aux Centres universitaires par le Conseil permanent pour la planification de l'enseignement supérieur dans son rapport de 1970 : décloisonner les enseignements des différentes disciplines et les mettre en contact avec un milieu social concret. Les documents publiés à cette époque ne permettent cependant pas de préciser la manière dont ces contacts auraient pu être organisés, c'est-à-dire la manière dont ces contacts allaient faire partie ou non du processus de formation ainsi que la démarche épistémologique dans lequel ils s'inscriraient.

Le fait que le projet de construction d'une ville nouvelle ait été jusqu'à maintenant officiellement abandonné n'a pas permis d'approfondir la question des relations avec l'extérieur et, dans une certaine mesure, a favorisé le développement des penchants académiques. Conçu au départ comme un sous-système ouvert dans un système urbain très diversifié, le Centre allait devenir un système fermé dont les interactions avec l'extérieur seraient difficile à mettre en oeuvre. On verra comment des tentatives ont malgré tout été faites, de l'intérieur du Centre, pour entrer en contact avec l'extérieur et comment le recrutement d'étudiants ayant une expérience socio-professionnelle antérieure était supposé introduire cet extérieur dans le Centre.

Il faut mentionner ici que les responsables du projet n'ont peut-être pas eu le temps suffisant pour élaborer des propositions permettant de compenser la disparition d'un extérieur mort avant de naître, qui était la ville nouvelle. Suite en effet au rapport du Conseil permanent pour la planification de l'enseignement supérieur de 1970, une loi décidant de la création du Centre était promulguée en juin de la même année et les 650 premiers étudiants étaient accueillis en septembre 1972. On comprend dès lors pourquoi les deux années de mise en oeuvre du projet ont été principalement consacrées à la résolution des problèmes de fonctionnement physique et administratif : preuve en est que le Conseil permanent n'a fait qu'en juin 1972 ses recommandations au Ministère de l'éducation pour l'organisation de la formation de base qui devait débiter en septembre de la même année.

Le même problème est apparu avec la mise sur pied des formations spécialisées, dans la mesure où l'année 1972/73 a surtout été consacrée à la mise en route des formations de base. Ce n'est qu'à la rentrée 1973 que le Ministère de l'éducation a fait connaître la procédure de mise sur pied des formations spécialisées, celles-ci devant être prêtes pour l'été 1974.

On ne peut que souligner à ce point l'efficacité du travail fourni par étudiants, administrateurs et enseignants pour faire fonctionner un système entièrement neuf; cela ne fait que mieux ressortir les difficultés objectives qu'ont été le facteur temps et le handicap de la disparition du projet de ville nouvelle et cela permet de mieux comprendre pourquoi la pratique dont l'importance a été soulignée, était difficile à introduire comme composante essentielle de la formation à Roskilde : comment, par exemple, mettre sur pied en deux ans des stages de longue durée pour plusieurs centaines d'étudiants, dans des milieux professionnels éloignés de Roskilde et qui n'avaient pas été étroitement associés à la mise sur pied des programmes de formation ?

Il semblerait possible de dire à cette étape que la naissance de Roskilde a été placée sous le signe d'un certain déterminisme qui ne pouvait que favoriser le développement de la démarche d'enseignement relativement classique évoquée au chapitre précédent. On peut maintenant se demander si la réalisation de projets de travail en liaison avec l'extérieur et la présence de 20 % d'étudiants non traditionnels ont contribué à rompre ce déterminisme.

2. LIENS ENTRE LE CENTRE, LA COMMUNAUTE ET LES ORGANISATIONS DE ROSKILDE

Confrontés aux questions soulevées par une approche théorique de l'interdisciplinarité et à l'ambiguïté de la notion de projet-problème, un certain nombre d'étudiants se sont tournés vers l'extérieur de Roskilde avec - semble-t-il - des objectifs différents. Il serait intéressant de dresser une liste de ces objectifs en fonction d'une typologie de la population étudiante de Roskilde. La période de fonctionnement étant trop courte pour entamer cette démarche, seules quelques hypothèses peuvent être formulées.

Ainsi, tandis que 120 étudiants et 30 professeurs et techniciens travaillaient en 1974 sur les problèmes hydriques à Roskilde du point de vue écologique, d'autres travaillaient avec les élèves d'un hôpital psychiatrique de Roskilde pour mettre sur pied un nouveau matériel de formation au métier d'infirmier; d'autres encore se mettaient en rapport avec des syndicalistes de Roskilde pour étudier la question des accidents du travail; d'autres enfin décidaient d'entreprendre, en collaboration avec des communautés des projets de recherche sur le développement communautaire. Il a en outre déjà été signalé que de nombreux rapports de projets de groupes avaient été distribués à l'extérieur du Centre dans des milieux très divers. On est là en présence d'une série d'objectifs assignés aux travaux de groupe, qui peuvent se définir en termes pédagogiques, politiques et idéologiques. Chercher à

à proximité d'un campus un terrain d'enquête et de recherche pouvant servir d'objet d'étude est une démarche de plus en plus répandue dans les universités, dans la mesure où elle permet de donner aux étudiants la possibilité de vérifier de manière concrète des hypothèses qu'ils auront posées en fonction d'un cadre théorique général élaboré à l'intérieur de l'université : il s'agit de l'actualisation d'une démarche pédagogique assez traditionnelle qui va de la théorie vers la pratique et revient à la théorie.

Cette même démarche peut être détournée de ses objectifs pédagogiques et devenir l'occasion de produire un discours idéologique théorique que l'on s'efforcera de diffuser - ceint de l'auréole universitaire - dans des milieux encore incapables de dépasser leur pratique pour la théoriser; c'est ce qui a été appelé l'exacerbation d'une démarche traditionnelle, puisqu'elle met également en avant le rôle premier de la théorie et qu'elle confirme le pouvoir des membres de l'institution universitaire - enseignants et étudiants - sur cette théorie.

Une dernière démarche semble plus propice qu développement d'une nouvelle approche du travail universitaire : c'est celle qui peut se développer lors d'un travail commun avec des membres d'une profession, d'un syndicat ou d'une communauté. Ces liens avec certains milieux ne signifient pourtant pas forcément une modification de l'ordre des termes théorie-pratique dans la démarche scientifique de ceux qui sont à l'intérieur et à l'extérieur de l'institution universitaire : l'attente de certains milieux ou de certaines clientèles vis-à-vis de l'université est en effet marquée par l'idéologie dominante du savoir académique objectif et indiscutable. Les chances de voir cette dernière approche se modifier sont cependant plus grandes lorsque les interactions entre représentants de la pratique et de la théorie deviennent l'élément central d'un processus de formation qui peut se situer à l'intérieur ou à l'extérieur de l'institution universitaire.

La disparition du projet de création d'une ville nouvelle a donc représenté un grand handicap pour le Centre universitaire, dans la mesure où elle a favorisé le développement de tendances traditionnelles. Des signes encourageants se manifestent cependant à travers l'établissement de certaines interactions entre l'intérieur et l'extérieur du Centre. Il s'agit de savoir quel type de rapports avec l'extérieur seront l'objet d'une appréciation positive ou négative de la part de la société lorsque la question de l'évaluation et de la diffusion de l'innovation sera à l'ordre du jour ainsi qu'elle l'a été en 1975 déjà.

3. LES ETUDIANTS NON TRADITIONNELS : INNOVATION OU DEMOCRATISATION ?

Cadre légal et données sur le recrutement

L'idée d'autoriser des étudiants ne possédant pas de diplômes de l'enseignement secondaire, mais ayant une pratique professionnelle et donc une certaine expérience, à s'inscrire à la formation de base dispensée à Roskilde a fait partie dès le début des objectifs des initiateurs du projet. Cela s'est traduit par une proclamation ministérielle de juillet 1973 [13] et par un texte d'application élaboré par le Konsistorium [21].

Le nombre d'étudiants bénéficiant d'une dispense est déterminé par le Ministère de l'éducation sur recommandation du Centre; ainsi, en 1974/75 par exemple, sur 174 candidats qui se sont présentés, 146 ont été admis. On a constaté au cours de cette année que les candidats se dirigeaient principalement vers les domaines des sciences humaines et sociales, les sciences naturelles demandant un bagage académique antérieur plus traditionnel. On trouvait en effet environ 20 % d'étudiants bénéficiant d'une dispense dans les deux premiers domaines, pour 10 % seulement dans le dernier; de plus, près des 3/4 des candidats avaient entre 24 et 30 ans.

Les étudiants bénéficiaint d'une dispense : sujets catalyseurs ou objets intégrés

Si l'on examine le texte d'octobre 1974 approuvé par le Konsistorium de Roskilde [21], deux questions se posent relatives à un même problème : l'influence de la présence des étudiants bénéficiant d'une dispense sur la démarche éducative. Les auteurs du texte soulignent tout d'abord que des étudiants n'ayant pas les diplômes secondaires normalement requis pour entrer dans une université sont peut-être mieux à même de s'insérer dans une formation du type de celle qui est dispensée à Roskilde que des étudiants possédant un diplôme secondaire sans aucune expérience socio-professionnelle. Une telle position laisserait supposer que les étudiants dispensés auront alors un rôle moteur à jouer dans l'élaboration et la mise en oeuvre d'une démarche épistémologique et pédagogique nouvelle pour l'université.

Les mêmes auteurs précisent aussi les qualifications que doivent posséder les étudiants dispensés pour s'inscrire au niveau de la formation de base :

- la capacité de travailler à partir d'un matériel nouveau, notamment sous forme écrite;
- la capacité d'aborder les problèmes d'une manière raisonnée et théorique, en faisant appel aux théories, aux méthodes et aux applications de disciplines données;

- la capacité de s'exprimer aussi bien oralement que par écrit.

Il s'agit là de qualifications tout à fait traditionnelles et typiques d'universités du type de Copenhague. Ceci signifie que l'on engage un processus de démocratisation du recrutement de l'institution universitaire, sans que cela ait - en théorie - la moindre conséquence sur la démarche utilisée, le type du savoir dispensé et les rapports de forces face à ce savoir. On peut d'autre part se demander si l'on a procédé à une analyse préalable des besoins éducatifs des étudiants bénéficiant d'une dispense, qui justifierait leur intégration passive dans un processus de formation pour lequel ils ne sont pour la plupart pas préparés ni accoutumés.

Il est alors difficile de comprendre comment ces étudiants pourront profiter plus complètement de la formation de base que les autres étudiants. On peut aussi se demander comment ils vont réagir dans des groupes où ils sont numériquement minoritaires, où les autres étudiants ont malgré tout une plus grande maîtrise des qualifications mentionnées plus haut et où les enseignants sont de fait plus proches de ces autres étudiants. Des réactions tout à fait traditionnelles - marquées par une acceptation totale des normes du travail universitaire - sont apparues dans certains cas où l'attente des étudiants bénéficiant d'une dispense se situait dans la ligne de l'idéologie dominante qui fait du savoir universitaire une somme indiscutable, et où sont très marquées les différences entre ceux qui savent et ceux qui ne savent pas. Dans d'autres cas pourtant, l'espace libre laissé par l'autonomie du travail en groupe a permis un début de changement du rapport de forces par rapport au savoir, notamment à travers le traitement de problèmes connus et vécus des étudiants dispensés et le développement de liens avec les terrains concrets où se posent ces problèmes. Ainsi, l'extérieur du Centre pouvait devenir non pas un terrain d'expérience, mais d'analyse et de vérification et se trouvait "physiquement" présent à l'intérieur du Centre. Un troisième type de réaction est également apparu sous forme d'abandon en cours d'études. On ne possède cependant pas de chiffres permettant d'en chiffrer l'importance parmi la population des étudiants dispensés.

Démocratisation et financement des études

Même si l'on ne remet pas en question le principe de démocratisation du recrutement du Centre envisagé par les responsables de Roskilde et si l'on ne peut que se féliciter de voir cinq fois plus d'étudiants dispensés à Roskilde que dans les autres universités danoises, le problème du financement des études semble être

un sérieux handicap à l'accueil de certaines catégories d'étudiants - dispensés et autres. Cette question est d'ailleurs liée à celle du déroulement de la formation - à l'intérieur du Centre principalement - à l'accent mis sur la présence régulière aux travaux de groupes pendant la journée seulement et à la nécessité de consacrer beaucoup de temps au dépouillement de livres.

Dans la mesure où les contraintes qui viennent d'être énumérées forcent la plupart des étudiants à consacrer une grande partie de leur temps à leur formation, un travail rémunéré normal s'avère presque impossible à entreprendre ou à poursuivre. Il s'agit donc pour tous les étudiants de financer, à travers des prêts bancaires principalement, leur formation à Roskilde et, pour ceux qui bénéficient d'une dispense, d'abandonner pendant deux ans au minimum un emploi ou une profession qu'ils ne sont pas sûrs de retrouver.

Le recrutement de ces étudiants dispensés s'opère donc souvent dans une catégorie de la population socialement assez proche de la population étudiante traditionnelle et qui, en conséquence, accepte explicitement ou implicitement la démarche d'enseignement qui lui est proposée. Il existe pourtant une minorité d'étudiants dispensés qui ont pris un risque financier et professionnel énorme en venant à Roskilde : on comprend pourquoi ils ne sont pas tous prêts à passer éventuellement une année de plus à Roskilde s'ils remettent en question la démarche qui leur est proposée. Restent quelques étudiants dispensés qui prennent à la fois des risques financiers et pédagogiques : leur influence sur la démarche suivie dans le travail des groupes dépendra de l'appui qu'ils trouveront auprès d'autres étudiants ou enseignants ; il est encore trop tôt pour savoir si cette influence sera marginale ou décisive dans la modification des rapports du Centre avec l'extérieur et - simultanément - des influences des différents groupes présents à Roskilde sur l'élaboration d'une démarche scientifique nouvelle.

On verra que le rôle de contrôle social joué par l'Etat - à l'aide d'instruments tels que le contrôle du financement et l'Unité d'évaluation du Centre - s'est exercé principalement par rapport au type de savoir dispensé ou élaboré à Roskilde.

4. ROSKILDE ET L'ETAT

Dans l'introduction à ce chapitre, il a été question d'espaces libres et d'espaces contrôlés à l'intérieur desquels les différents partenaires présents à Roskilde pouvaient ou devaient se mouvoir. La surprise ressentie par certains groupes d'étudiants et d'enseignants devant le processus de réorganisation entrepris depuis le début de 1975 a aussi été évoquée. Cette surprise semble pouvoir s'expliquer, entre autres, par le fait que le rôle de contrôle que

l'Etat joue vis-à-vis de Roskilde a souvent été sous-estimé. Ce rôle n'a d'ailleurs pas besoin de s'exercer de manière directe, dans la mesure où certains groupes se chargent, à l'intérieur du Centre, de rappeler la nécessité de s'en tenir aux normes dont l'Etat est le garant.

La question de la recherche

Parmi les nombreux terrains sur lesquels Roskilde s'est trouvé attaqué, figure celui de la place de la recherche dans le processus éducatif. Ces attaques provenaient aussi bien de l'extérieur, par la voix des universités traditionnelles, que de l'intérieur, par la voix de certains enseignants, et renvoient à deux questions déjà soulevées : la mise en oeuvre de l'interdisciplinarité et le traitement, au niveau des groupes, de sujets selon une démarche jugée non scientifique.

En ce qui concerne la mise en oeuvre de l'interdisciplinarité, il a déjà été noté que certains enseignants avaient de la difficulté à dépasser une optique disciplinaire, lors de contacts avec d'autres enseignants ou dans les travaux de groupes. Le développement d'une discipline nécessitant des périodes de recherche intensives et longues, distinctes de l'enseignement, les contraintes des travaux en groupe ont alors été la cible de certains enseignants se plaignant de ne pouvoir consacrer un temps suffisant à leurs recherches. La pédagogie a servi de prétexte à ce qui est en fait le refus - explicite ou implicite - d'une modernisation de l'approche universitaire traditionnelle se traduisant par ce qui a été appelé la pratique théorique de l'interdisciplinarité. De nombreuses universités ont connu ce genre de difficultés de la part de certains enseignants lorsqu'il s'est agi de passer d'une optique monodisciplinaire à une approche multi ou interdisciplinaire. L'obstacle a pourtant souvent été surmonté, sous la pression des étudiants en particulier.

Le problème devient plus grave et met beaucoup plus en relief les fonctions de contrôle idéologique qui peuvent être opérées à l'intérieur d'une université, lorsque l'on reproche à une pédagogie de ne pas permettre un traitement scientifique des problèmes abordés. Certains, à l'intérieur et à l'extérieur du Centre, ont en effet parlé de superficialité dans les travaux de groupe, ont souligné l'ignorance par les étudiants de champs entiers de la connaissance et ont implicitement mis en question les compétences académiques de certains enseignants. Les enseignants concernés ont justement répondu que leur préoccupation résidait principalement dans l'acquisition par les étudiants d'une méthode de travail et de la capacité de définir une approche par rapport à des problèmes; que,

pour le moment, la recherche au sens traditionnel ne les concernait pas; et que la mise en oeuvre d'une nouvelle pédagogie représentait en elle-même un travail de recherche considérable. La discussion aurait pu aboutir à une solution si elle avait réellement porté sur des questions d'ordre pédagogique. Dans la mesure où elle opposait en fait les tenants d'idéologies divergentes qui se référaient au même cadre épistémologique, la fonction de contrôle des uns allait chercher à s'exercer sur un terrain en apparence neutre - celui de la pédagogie - au nom de la nécessité scientifique de l'acquisition de certaines connaissances.

On comprend alors pourquoi beaucoup d'étudiants, placés au centre de ces oppositions entre enseignants, ont cherché à donner à leurs travaux la couverture scientifique exigée par l'idéologie dominante, qui se traduit principalement par la référence au maximum d'auteurs et d'ouvrages. C'est ce qui s'est par exemple passé à la fin de l'année 1974/75. Il serait incongru de porter un jugement de valeur sur cette attitude des étudiants, si l'on se rappelle entre autres les risques financiers pris par certains qui ne pouvaient se permettre de perdre une année. Un tel phénomène révèle pourtant les risques de l'utilisation d'une démarche empruntée à l'idéologie dominante à des fins qui se veulent en opposition à celle-ci; il confirme le pouvoir détenu pour la plupart des enseignants sur les étudiants, en ce qui concerne le choix d'une démarche d'enseignement ou d'une autre; il confirme enfin l'importance que peut avoir pour les étudiants le développement d'une pratique extérieure à l'université, leur permettant de ne pas subir les conséquences d'affrontements idéologiques entre enseignants et de placer la formation sur un terrain où des idéologies divergentes s'avèrent en fait dépourvues de moyens satisfaisants d'analyse et de vérification.

La responsabilité de la plupart des enseignants - porte-parole de l'idéologie dominante et tenants d'autres idéologies - est donc grande dans l'engagement du processus de réorganisation : les premiers ont assumé une fonction de contrôle social d'autant plus facile sur les seconds que ceux-ci se sont aussi placés sur le terrain des idées, plutôt que de favoriser le développement d'une démarche de formation nouvelle permettant à la fois l'intégration imposée par l'idéologie dominante et la transgression de cette même idéologie. La fonction de contrôle social de l'Etat s'est donc trouvée initiée de l'extérieur, et a trouvé des appuis et une

sanction extérieures dans la mise en oeuvre d'un plan de réorganisation amenant, entre autres, la réintroduction de plans d'études et de procédures d'évaluations assez classiques¹.

Il semble également possible d'interpréter le retrait de Roskilde du projet de formation des enseignants primaires en termes de contrôle idéologique cette fois directement exercé par l'Etat.

Le projet de formation des enseignants primaires

La formation des enseignants primaire et secondaire a fait dès le début partie des objectifs des initiateurs du projet de Roskilde : c'était là une idée tout à fait nouvelle puisqu'elle insistait sur la nécessité de ne pas séparer la formation des enseignants primaire et secondaire en les insérant tous dans la même formation universitaire de base. La diversification ne se serait faite qu'au niveau des années suivantes : les enseignants primaire auraient dû suivre trois unités - deux se rapportant aux "sujets", l'autre à la profession; les enseignants secondaire auraient dû suivre quatre à cinq unités.

L'idée centrale de ces différentes formations consistait à insister sur les liens très étroits entre la pédagogie et les sujets enseignés, et sur les dimensions psycho-socio-pédagogiques de l'acte d'enseignement, ce qui aurait par exemple pu se traduire par le traitement de questions telles que la fonction sociale de l'école et du système éducatif, les philosophies de l'éducation, les théories de l'apprentissage, le rôle social et pédagogique de l'enseignant, etc.

Ce projet avait fait l'objet de nombreux travaux préparatoires et avait reçu un début d'application à Roskilde au cours de l'année 1972/73. Suite aux élections de décembre 1973 (voir annexe 1) et au changement de gouvernement, ce projet fut retiré de Roskilde et les étudiants ayant entamé cette formation furent dispersés dans les Ecoles normales existantes. Ainsi que l'indique Mr D. Ch. Christensen dans un article déjà cité [11, p. 5], "le motif officiel de cette décision venait du fait que la capacité des écoles normales existantes était suffisante pour répondre aux besoins. En fait le gouvernement n'appréciait pas l'intention des enseignants de Roskilde de mettre l'accent sur les aspects socio-pédagogiques de la fonction des enseignants et sur le traitement de problèmes."

1. L'exemple de la Suède peut être mentionné ici, où le danger idéologique que pouvaient représenter certaines universités a fait l'objet d'une autre appréciation, fondée en particulier sur la capacité d'intégration institutionnelle des universités concernées.

On retrouve ainsi les considérations du point précédent sur les risques que représentent des affrontements idéologiques seuls, coupés de toute pratique. Si l'on refuse pourtant de placer la discussion sur ce terrain, on peut se demander, comme B. Schwartz, si le temps prévu n'est pas probablement trop court quand, "pour un professeur de sciences naturelles, il faut à la fois apprendre sa discipline et les disciplines voisines et tout ce que le RUC estime - à juste titre - vouloir y ajouter ..." [22, p. 9]. On retrouve ainsi la critique pédagogique masquant le contrôle idéologique de l'Etat.

Le financement de Roskilde : autonomie interne/dépendance externe

Le problème du financement de Roskilde ne sera abordé que pour faire apparaître les rapports qui existent entre le développement d'une institution nouvelle, ses relations avec l'extérieur, son autonomie de fonctionnement interne et sa dépendance vis-à-vis de l'Etat.

Sans entrer dans des détails techniques, il est important de relever que Roskilde dépend entièrement du budget de l'Etat pour son financement. Cela signifie entre autres que des réductions dans ce budget ne peuvent être compensées par d'autres sources publiques ou privées et, qu'il s'ensuit une diminution immédiate de la capacité de formation du Centre. Le problème de la recherche se trouve ainsi à nouveau posé, dans la mesure où des travaux financés de l'extérieur - et auxquels peuvent être associés des étudiants - peuvent constituer une source de financement. De la même façon, la mise sur pied de programmes de formation spécifiques, à la demande d'institutions publiques et/ou privées, peut contribuer à renforcer le potentiel humain du Centre. Des interventions ponctuelles, de courte ou de longue durée, sur la demande de groupes extérieurs peuvent enfin donner lieu à un élargissement de la base de financement d'une université tout en contribuant à l'immersion des enseignants et des étudiants - donc du processus de formation - dans la réalité. Autrement dit, l'autonomie interne, facilement assimilée par certains à l'autonomie tout court, ne peut prendre sa véritable signification que si elle s'insère dans le cadre d'une dépendance externe diversifiée quant à ses origines : des oppositions entre les intérêts de différents interlocuteurs ont plus de chance de laisser des espaces libres pour les partenaires en présence que des négociations bilatérales.

C'est là un empirisme que certains récuseront au nom d'une pureté idéologique, mais qui peut fournir - aux étudiants notamment - l'occasion d'être confrontés à d'autres problèmes concrets de gestion institutionnelle.

Le projet d'évaluation du Centre (RUCEP)

Origines, objectifs et procédures

La question de l'évaluation du projet de Roskilde a été présente dans l'esprit des auteurs du projet dès la phase de planification initiale. Innovation considérable par rapport aux universités danoises traditionnelles, résultat de tout un processus de réflexion et de planification du système d'enseignement supérieur et investissement important dans le budget du Ministère de l'éducation nationale, ce projet devait tout naturellement comporter une évaluation de son fonctionnement par rapport aux objectifs de départ - donc des indications sur la rentabilité du projet en vue de son éventuelle diffusion. Cette idée s'est concrétisée par la mise sur pied d'un groupe ad hoc. La demande d'une évaluation institutionnelle du Centre est venue simultanément du Centre lui même, qui approcha en ce sens le Conseil national de la recherche en sciences humaines, et du Conseil permanent pour la planification de l'enseignement supérieur, avec l'appui du Ministère de l'éducation. Il semble¹ que les objectifs de l'administration du Centre, en proposant une évaluation, concernait principalement la mise en parallèle de l'expérience des différentes maisons et groupes et la diffusion d'informations à l'extérieur du Centre, grâce à l'appui de quelques chercheurs travaillant en étroite liaison avec des membres de Roskilde. Ce type d'objectifs étant assez éloigné de ceux d'une évaluation externe que pourrait pratiquer le Ministère de l'éducation par exemple, des négociations s'ouvrirent et débouchèrent sur un accord en septembre 1973. Celui-ci décidait de la constitution d'un groupe de cinq personnes, dont trois chercheurs à plein temps, appuyé d'un groupe de référence composé de dix personnes, dont quatre du Centre (le responsable de l'administration, deux enseignants et un étudiant), quatre désignées par le Ministère de l'éducation, une désignée par le Conseil national de la recherche en sciences humaines et une désignée par le Conseil de la recherche en sciences sociales.

Le travail du RUCEP devait s'articuler autour des trois axes suivants :

- donner une interprétation scientifique à la manière dont la formation de base est mise en oeuvre à Roskilde, à travers des études et des projets de recherche;
- établir des études comparatives entre la formation de base telle qu'elle est pratiquée à Roskilde et dans d'autres institutions au Danemark et à l'étranger;
- jouer un rôle innovateur immédiat vis-à-vis du Centre en lui fournissant continuellement des informations.

1. Voir à ce propos l'étude de L.G. Holmström [14, p. 112-127].

Méthodes de travail

Compte tenu de la situation originale de Roskilde, il n'était pas question, pour les responsables du Projet, d'utiliser des instruments d'évaluation traditionnels. Aussi ont-ils utilisé une approche systémique dite intégrale par rapport au système "formation de base", l'accent étant mis sur le processus de formation. Compte tenu de ce dernier point, l'effort d'analyse devait porter sur ce que les chercheurs allaient considérer comme étroitement lié à ce processus, c'est-à-dire en particulier la variable étudiants et certaines variables externes en situation de dépendance et d'interaction par rapport au processus de formation.

En conséquence, la première phase du Projet devait consister en une période d'observation assez longue et relativement non structurée pendant laquelle "le groupe de recherche devait chercher à révéler les fonctions du système, à en isoler les caractéristiques, à souligner les relations de cause à effet et à proposer provisoirement un état des relations entre les facteurs organisationnels et les différentes réactions des individus et des groupes. Les conditions, les processus et les conséquences devaient faire l'objet d'une étape ultérieure du travail, une fois qu'auraient été déterminées les conditions et les processus importants par rapport au système considéré - la formation de base" [14, p. 122].

La première phase du Projet telle qu'elle vient d'être décrite devait être assez longue. Afin que cette phase répondît aux besoins des personnes concernées et qu'elle fût adaptée à la nature vivante des phénomènes observés, l'influence du milieu environnant devait être prise en considération dans ce qu'il a de formateur.

Un point de départ devant pourtant exister, les chercheurs utilisèrent les rapports publiés en 1972, qui avaient servi de base au travail de Roskilde et qui fournirent un cadre de référence pour le groupe de travail. Les éléments tirés de ces rapports de 1972 ont été systématisés selon les trois axes suivants :

- a) développement scientifique et idéologique;
- b) processus de planification;
- c) situation sociale dans laquelle s'insère Roskilde.

Une telle systématisation devait permettre de donner une description des perspectives dans lesquelles s'inscrit le Centre. Ces perspectives devaient alors permettre une meilleure compréhension du Centre et l'élaboration d'un cadre de référence pour la compréhension du processus éducatif. Le rapprochement des perspectives et du déroulement du processus devait enfin permettre d'évaluer l'adéquation de l'un aux autres.

Le RUCEP a-t-il rempli ses objectifs ?

Si l'on rapproche maintenant les objectifs du Projet d'évaluation, les méthodes de travail qui viennent d'être décrites et la réalité de Roskilde telle qu'elle a pu paraître tout au long des chapitres précédents, un certain nombre de questions se posent - qui seront reliées à la problématique du contrôle de l'Etat :

- le groupe de travail a mis au point, durant la phase d'observation, une liste de 400 variables - ces indications devant lui permettre de suivre, dans les productions écrites et orales des étudiants, l'apparition et l'évolution des capacités que Roskilde cherche à développer. Il s'agit là d'un instrument très lourd qui risque d'être difficilement adaptable aux changements rapides de la situation, mais qui risque surtout de ne pas pouvoir interpréter des phénomènes tels que le retour aux livres de beaucoup d'étudiants - phénomène en apparence en contradiction avec les objectifs de Roskilde, mais qui ont pu être interprétés en termes scientifiques et idéologiques.
- un des objectifs du groupe de travail consistait à fournir aux partenaires présents à Roskilde des informations, fondées principalement sur du matériel rassemblé auprès d'eux, en vue de favoriser la compréhension et l'actualisation continuelle de l'innovation. Or de nombreux étudiants ont refusé de répondre aux questions posées et ceux qui l'ont accepté n'ont pu participer au traitement du matériel recueilli.

Comment peut-on dans ces conditions parler d'information en retour permanente entre le Projet d'évaluation et la réalité pédagogique, mais aussi politique et idéologique de Roskilde ? Des informations manquent quant au rôle du Projet lors de l'apparition de tendances idéologiques divergentes entre groupes d'enseignants et d'étudiants. Dans la mesure pourtant où les termes de références scientifiques d'un groupe nommé par le Ministère de l'éducation sont ceux de l'analyse systémique, on ne peut pas s'attendre à voir ceux qui l'utilisent faire plus que de constater des oppositions entre groupes se référant au même cadre épistémologique : il a été relevé dans l'introduction que si l'analyse de systèmes permettait de comprendre les interactions entre des sous-systèmes, elle ne permettait peut-être pas de comprendre les contradictions et l'évolution des rapports de force entre ces sous-systèmes, ni l'émergence de nouveaux systèmes comme résultat d'un processus dialectique. Or, les informations recueillies et analysées par le Projet d'évaluation n'ont, semble-t-il, pas empêché la mise en route d'un processus de réorganisation qui signifie une reprise en main idéologique, mais surtout un coup d'arrêt à des tentatives

pour élaborer une nouvelle démarche formative fondée sur le développement de liens de plus en plus nombreux entre l'extérieur et l'intérieur de l'institution.

Devant une telle situation, B. Schwartz [22] se demande "si l'on peut trouver les moyens d'intégrer innovation et évaluation de l'innovation. L'attitude expérimentale, de type scientifique, peut-elle être novatrice à proprement parler ? Le novateur, promoteur d'un changement, peut-il insérer dans son projet, en cohérence avec celui-ci, les moyens de mesure et de comparaison qui conditionnent l'évaluation ?".

C'est la même question que pose M. Huberman dans son ouvrage sur les changements en éducation [5, p. 95-96] sans y apporter de réponse définitive. S'il affirme d'une part : "La manière la plus précise d'évaluer une innovation consiste à l'appliquer à titre expérimental et à comparer les résultats obtenus avec ceux d'un groupe témoin qui ne l'utilise pas. Cependant, l'évaluation expérimentale prend du temps, elle est onéreuse et nécessite une assistance extérieure pour mesurer l'économie du projet et pour garantir l'objectivité", il indique plus loin : "Le meilleur moment pour évaluer une innovation est probablement lorsqu'elle n'en est plus une, c'est-à-dire quand le projet a fini de susciter une dépense exceptionnelle d'énergie, de ressources et d'enthousiasme". Cette dernière phrase rejoint la question de B. Schwartz, mais pose alors une autre question qui va être développée. Si, comme le dit M. Huberman, le critère d'évaluation le plus souvent utilisé est la durabilité d'une innovation - qui permet donc de faire une évaluation ultérieure - comment peut-on passer à des critères fondés sur la capacité de changement dans l'avenir introduite par l'innovation dans l'institution concernée ? Selon le premier critère, on pourrait en effet considérer que Roskilde a été un échec, puisque sa durée de vie selon les termes de départ a été assez brève. Selon le deuxième critère au contraire, on pourrait affirmer que ce que certains ont appelé les "excès" de Roskilde étaient cependant entrain de secréter des antidotes qui allaient permettre au Centre de dépasser la situation apparemment bloquée dans laquelle il se trouvait. On a vu comment le développement de liens institutionnels et personnels avec l'extérieur s'avérait riche de potentialité pour l'avenir. On verra aussi comment les réactions de certains étudiants - qui avaient en fait procédé eux-mêmes à l'évaluation du Centre et de son processus de formation - allaient permettre une redéfinition des objectifs de départ, avant la réorganisation de 1975.

5. LES NOUVELLES TENDANCES A LA FIN DE 1974

Réactions des étudiants à la formation de base : tentative d'interprétation

La mise en route du processus de réorganisation au début de 1975 a favorisé une cristallisation des réactions étudiants, qui peuvent être schématisées de la manière suivante :

- un certain nombre d'étudiants ont réagi de manière traditionnelle, c'est-à-dire qu'ils ont accepté le changement intervenu de manière assez passive ou défaitiste, sans que cela modifie apparemment leur analyse de départ et leur comportement futur vis-à-vis du Centre;
- d'autres ont accentué des tendances universitaires conventionnelles en voulant donner à leurs travaux un caractère scientifique que, d'après eux, le processus de réorganisation ne manquerait pas de remettre à l'ordre du jour;
- d'autres enfin, en particulier parmi ceux qui terminaient leur formation de base en juillet 1975, avaient peut-être fait une analyse rejoignant celle qui a été proposée au sujet du rôle de la pratique socio-professionnelle comme facteur de connaissance active de la réalité, et décidaient d'interrompre leur formation universitaire pour s'insérer dans des activités professionnelles ou autres.

Il est à noter que cette dernière catégorie d'étudiants est bien sûr composée dans sa majorité d'étudiants ordinaires. On ne dispose malheureusement pas de données permettant de caractériser les réactions des étudiants bénéficiant d'une dispense en termes de rentabilité de leur formation de base, sur le plan professionnel ou autres. Ce serait là un domaine de recherche fort intéressant à explorer, de même que pour les autres étudiants : l'évaluation ultérieure d'une innovation comme Roskilde faite par les intéressés eux-mêmes et par le(s) milieu(s) dans le(s)quel(s) ils s'inséreront à leur sortie du Centre permettrait en effet de déterminer si les objectifs multiples et divergents qui ont été explicitement ou implicitement assignés à Roskilde ont été remplis, et au profit de qui.

Il semblerait donc possible de dire que l'exacerbation d'une démarche d'enseignement a eu un résultat positif en déclenchant chez certains de ceux qui l'avaient suivie une réaction qui leur en a montré les limites. Mais en même temps que s'avancait ce processus - qui aurait peut être permis de débloquer la situation - se mettait en place un mécanisme de réorganisation rendu politiquement nécessaire en raison des déviations à la normalité

idéologique auxquelles conduisait la démarche d'enseignement employée. Il n'est pas question d'examiner ici ce processus de réorganisation, qui a trouvé son aboutissement en novembre 1975 lorsque le Parlement danois décidait de prendre le contrôle total de Roskilde. On se demandera seulement si la décision du Parlement danois ne va pas bloquer le développement d'une nouvelle forme d'enseignement postsecondaire que le Comité de l'éducation du Parlement avait pourtant encouragée lors d'une délibération au mois de septembre de la même année et vers laquelle aurait pu se diriger Roskilde.

Roskilde et l'enseignement postsecondaire court au Danemark

Dans une de ses réunions du mois de septembre 1975, le Comité de l'éducation du Parlement danois adoptait un programme en neuf points pour l'enseignement supérieur, appuyé par la plupart des tendances politiques. Ce programme recommande notamment le développement de cycles courts ainsi que la restructuration de tout le système d'enseignement supérieur en vue d'améliorer les relations entre la formation et le marché de l'emploi, de favoriser les interruptions d'études à différents niveaux, les passages entre différents domaines de formation, le développement de l'éducation récurrente et la diminution du nombre des abandons en cours d'études.

Si l'on rapproche ces propositions des objectifs assignés aux Centres universitaires en 1970, des précédentes considérations sur l'emploi et le marché de l'emploi, de l'étude des formations initiales et spécialisées à Roskilde et du développement des liens de cette institution avec l'extérieur, on peut se demander si Roskilde n'était pas un terrain d'expérience où pouvait s'engager une auto-évaluation dont les résultats auraient pu servir de point de départ à la mise en oeuvre des propositions de la Commission parlementaire.

On se trouve actuellement maintenant dans cette situation en apparence contradictoire où le même Etat qui avait décidé de la création de Roskilde en vue d'en évaluer les résultats pour son éventuelle diffusion interrompt le déroulement naturel - et peut être autocorrecteur - de l'expérience, tout en proposant des mesures allant dans des directions que pouvait emprunter cette dernière. De telles procédures permettront-elles le développement et la diffusion de l'innovation dans le système d'enseignement supérieur danois ? La question est posée à et avec Roskilde.

Conclusion

-Si l'on rapproche la présentation qui vient d'être faite du Centre universitaire de Roskilde de l'évocation dans l'introduction des problèmes de formation des cadres moyens dans les pays en voie de développement, un certain nombre de points communs ne manquent pas de frapper entre des situations géographiques et socio-économiques qui peuvent paraître radicalement différentes. Il ne s'agit cependant pas de proposer ici des solutions pédagogiques ou techniques ayant pu faire leurs preuves dans un pays développé tel que le Danemark, mais de relever un certain nombre de problèmes posés par la formation de cadres moyens dans des établissements d'enseignement postsecondaire et de montrer que si certains éléments de solutions retenus à Roskilde pourraient éventuellement convenir dans des pays en voie de développement, des orientations nouvelles nées dans ces mêmes pays répondraient à certaines objections qui ont été formulées à propos du RUC.

Les systèmes d'enseignement postsecondaire et universitaire dans les pays en voie de développement : critiques et tendances

Parmi les nombreuses critiques adressées aux systèmes d'enseignement postsecondaire et universitaire des pays en voie de développement figurent le plus souvent les suivantes :

- caractère "importé" de la philosophie, des programmes, des structures de nombreuses universités, les rendant ainsi inadaptées aux situations socio-économiques du pays;
- inadéquation entre les politiques de recherche de ces universités et les besoins propres au développement des sociétés concernées;
- caractère abstrait et théorique des programmes et des méthodes d'enseignement, rendant ainsi les étudiants étrangers à la réalité qui les entoure;
- orientation principalement monodisciplinaire de l'enseignement, alors que les situations auxquelles ont à faire face les diplômés seront globales et complexes;
- coûts de fonctionnement très élevés par rapport à la rentabilité des diplômés sur le terrain.

Que peuvent en effet apporter au développement de leur pays des diplômés sortant de tels systèmes de formation, alors que les besoins vont du développement des services médicaux et de santé au développement de systèmes de formation de l'enfance à la formation continue, en passant par l'amélioration de l'agriculture et des conditions dans le monde rural, l'application, l'usage et la mise au point de nouvelles technologies, etc.

Devant l'inefficacité des diplômés sortant des universités, on aurait pourtant pu imaginer que les problèmes posés sur le terrain étaient en fait résolus par la catégorie des cadres moyens. Or, jusqu'à ces dernières années, les personnes répondant à ce niveau de qualifications ont fait grandement défaut dans de nombreux pays en voie de développement. Cette situation était en général héritée de la période coloniale, puisqu'elle reproduisait la dichotomie - déjà évoquée à propos de Roskilde - entre les universités et les autres établissements d'enseignement supérieur. En effet, tandis que les universitaires occupaient immédiatement des postes de responsabilité à partir desquels ils étaient rarement en mesure de se confronter à la réalité, les cadres moyens, détenteurs d'une formation essentiellement technique, en nombre insuffisant, se trouvaient à la fois en opposition aux cadres supérieurs et désarmés devant les aspects non purement techniques d'une situation.

Devant les inconvénients d'une telle situation, certains pays ont mis en place des systèmes intégrés pour la formation des cadres supérieurs et des techniciens, brisant ainsi - avec beaucoup de difficulté cependant - les barrières entre les différents types d'enseignement supérieur. A cet égard, on peut citer, en Afrique par exemple, le Centre de formation pour les services de santé de l'Université de Yaoundé au Cameroun et l'Université des sciences et technologies de Kumasi au Ghana. De tels systèmes devraient permettre la constitution d'équipes regroupant différents niveaux de qualifications, dans une optique interdisciplinaire.

La mise au point d'une approche interdisciplinaire a également fait l'objet de nombreux efforts dans un certain nombre de systèmes de formation postsecondaire de pays en voie de développement. Une des méthodes a consisté à mettre sur pied, au sein d'une faculté, un projet ou une activité de service à la communauté, et d'y associer d'autres facultés en fonction des besoins. Ceci a par exemple été opéré à l'Université del Valle en Colombie, à propos d'un programme de santé, et à l'Université fédérale de Bahia, au Brésil, à propos d'un projet concernant le développement urbain. Une autre manière de développer une approche interdisciplinaire a consisté à réorganiser les contenus, comme par exemple à l'Université de Yaoundé : la formation du personnel de santé se fonde

sur l'étude de thèmes se référant à trois unités techniques de base. Une approche interdisciplinaire peut enfin être l'apanage, au sein d'une université, d'instituts spécialisés n'ayant que peu de tâches d'enseignement à remplir mais qui risquent de se couper des autres facultés et de ne pas avoir sur elles un effet novateur.

Afin que l'interdisciplinarité ne reste pas une notion académique, certains établissements de formation postsecondaire des pays en voie de développement introduisent dans leurs programmes des périodes de stages plus ou moins longs à l'extérieur de l'établissement. Un exemple typique est donné par l'Institut de technologie agricole de Mostaganem en Algérie¹:

"En fonction des objectifs particuliers qui eux sont assignés, les périodes de stage peuvent être classées en quatre grandes catégories : le stage d'imprégnation, les stages du tronc commun, les stages de l'année de spécialisation et le stage de formation préprofessionnelle des élèves de quatrième année ... Ainsi, sur quatre années de scolarité de l'ITA, chaque élève ingénieur s'est trouvé en contact avec le monde rural pendant près de la moitié de ce temps". "C'est ce type de formation qui doit contribuer à donner aux futurs ingénieurs agricoles des comportements qui sont caractérisés de la manière suivante :

- l'ingénieur doit être un agent de développement agricole, c'est-à-dire qu'il doit être armé pour modifier les structures actuelles de la production et pour promouvoir le développement de la nouvelle organisation mise en place. Il agira en tant qu'agent de développement au sein d'un groupe ... qui possède l'information nécessaire à la compréhension et à la mise en équation des problèmes;
- l'ingénieur doit être spécialisé;
- l'ingénieur doit être adaptable, afin d'être en mesure de pleinement utiliser ses capacités scientifiques, dans le cadre de types d'actions autres que celles qui relèvent de sa stricte spécialisation initiale;
- l'ingénieur doit être capable de travailler en équipe pluridisciplinaire et pluri-niveaux²".

1. Voir à ce propos : Boukli, N. et al. *L'innovation pédagogique au service de la réforme agraire : l'ITA de Mostaganem, Algérie*. Paris, Les Presses de l'Unesco, 1975, 58 p. (BIE : Expériences et innovations en éducation, 19)

2. op. cit. p. 12

Annexe 1.

Evolution de la composition du Parlement

Le Centre universitaire de Roskilde : ses retards et ses contributions possibles par rapport aux pays en voie de développement

L'évocation des principales tendances novatrices discernables dans les systèmes de formation postsecondaire des pays en voie de développement fait penser à plus d'un titre aux problèmes rencontrés à Roskilde et à certaines des solutions imaginées : intégration de la formation des cadres moyens et supérieurs dans des centres universitaires intégrés; développement d'une approche interdisciplinaire; mise en oeuvre d'une alternance théorie-pratique visant à concrétiser l'interdisciplinarité et à l'intégrer ou même à la faire partir d'une action de développement de la société.

S'il s'avère que sur ce dernier point comme sur le premier, le Centre universitaire de Roskilde est en retard par rapport à certaines innovations rencontrées dans des pays en voie de développement, la pratique théorique de l'interdisciplinarité telle qu'elle est envisagée dans le Centre pourrait inspirer la mise au point de programmes de formation de base centrés sur l'approche de problèmes. Dans la mesure en effet où des universités de pays en voie de développement ont déjà mis en oeuvre ce que le projet des Centres universitaires visait au Danemark, de même que l'alternance théorie-pratique qui nous semble nécessaire pour donner une dimension autre qu'académique à l'interdisciplinarité, des éléments de la formation de base telle qu'elle est analysée dans le chapitre 6 pourraient servir de référence aux planificateurs de ces universités.

En sens inverse - pour ne citer qu'un exemple - les craintes exprimées par certains responsables de la politique universitaire de pays en voie de développement de voir des instituts universitaires devenir des ghettos de recherche interdisciplinaire sans aucun contact ni effet sur le reste des facultés pourraient révéler aux responsables de Roskilde les dangers évoqués au sujet de la recherche.

Ce dernier point permet de démontrer que l'étude d'une innovation dans un pays dit développé vise non seulement à mettre à la disposition des pays en voie de développement des informations éventuellement utilisables chez eux, mais aussi que la connaissance des innovations dans ces pays peut avoir une signification et une utilité dans ces mêmes pays développés : c'est la nature dialectique de tout processus de changement véritable qui est ainsi mise en lumière.

PARTIS	1968		1971		1973		1975	
	(1)		(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)
Social-démocrate	62		70	+8	46	-24	53	+7
Socialiste-populaire	11		17	+6	9	-2	11	-6
Socialiste de gauche	2		0	-2	0	+0	4	+4
Communiste	1		0	-1	6	+6	7	+1
Libéral	34		30	-4	22	-8	42	+20
du Progrès	--		--	--	28	+28	24	-4
Radical	27		27	0	20	-7	13	-7
Conservateur	37		31	-6	16	-15	10	-6
Chrétien populaire	0		0		7	+7	9	+2
Centre démocrate	--		--		14	+14	4	-10
Géorgiste	0		0		5	+5	0	-5

(1) Nombre de sièges

(2) Gains ou pertes

Annexe 2.

Superstructures (programmes spécialisés) mises en place à Roskilde à partir de 1974/75

Les trois programmes rapidement décrits ci-dessous se situent après les deux premières années de formation de base dispensées à Roskilde et se situent dans la même perspective que le programme sur l'environnement décrit dans l'étude.

A. PROGRAMME RELATIF A L'ADMINISTRATION PUBLIQUE

Ce programme vise à former des administrateurs, des planificateurs, des gestionnaires destinés à travailler pour l'Etat, les communes et les grandes administrations et organisations. Il a été créé à la demande du Ministère de l'éducation. L'admission se fait après deux ans de formation de base dans le domaine des sciences sociales. Le programme se fonde sur des modules de six mois débouchant sur des études d'une durée d'un an et demi ou de trois ans.

Le module I concerne les conditions et les limites de la planification publique

Le module II concerne les formes de planification et leurs cadres d'exécution

Le module III concerne les structures et les fonctions de l'administration publique

Le module IV analyse les réalisations dans le domaine de la planification qui visent à assurer le bien être des individus et des groupes sociaux et à garantir le caractère concurrentiel de la vie commerciale

Le module V analyse la fonction sociale de la planification

Le module VI doit déboucher sur un travail de spécialisation théorique pour chaque étudiant - seul ou en groupe.

B. PROGRAMME DE FORMATION DES TRAVAILLEURS SOCIAUX

Ce programme ne comprend que trois modules, dont 13 semaines de travail pratique sous forme de stage.

Le module I concerne le champ des problèmes dits sociaux : relations entre l'individu, la famille et la société; structure sociale (organisation économique et politique) :

Le module II concerne les possibilités de régulation des problèmes dits sociaux par les services publics (législation, institutions, politique sociale)

Le module III concerne la théorie et les méthodes du travail social.

Tout au long de ces études il est fait référence à des exemples concrets.

C. PROGRAMME RELATIF AUX MOYENS DE COMMUNICATION DE MASSE

Ce type de formation, qui existe déjà dans toutes les universités de Suède, s'adresse sans distinction à tous les étudiants ayant eu une formation de base à Roskilde. Le programme dure en principe trois ans, mais une formation de courte durée, en un an et demi, est aussi envisagée.

Le contenu de la formation se fonde sur les débouchés prévus dans l'enseignement (utilisation des moyens audio-visuels), les administrations et les grandes entreprises, et les organisations gérant les moyens de communication de masse (radio, télévision, presse, etc.).

Annexe 3.

A. Répartition des étudiants entre les formations de base et les formations spécialisées

B. Répartition des étudiants entre les différents programmes spécialisés

	1972/73					1973/74					1974/75				
	H U M.	S O C.	N A T.	S P E C.	T O T A L	H U M.	S O C.	N A T.	S P E C.	T O T A L	H U M.	S O C.	N A T.	S P E C.	T O T A L
1972/73	300	246	127	--	673	230	234	101	--	565	26	16	15	379	436
1973/74	--	--	--	--	--	244	313	107	--	664	180	286	81	--	547
1974/75	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	123	199	65	--	387
Total	300	246	127	--	673	474	547	208	--	1.229	329	501	161	379	1.370

	Sujets	Enseignement
Service social	--	75
Administration	--	47
Environnement	--	32
Media	--	16
Formation des maîtres secondaire	--	144
Danois	33	--
Anglais	15	--
Allemand	7	--
Français	4	--
Histoire	64	--
Sciences sociale	81	--
Géographie	26	--
Biologie	7	--
Informatique	2	--
Mathématiques	10	--
Physique	14	--
Chimie	3	--
Autres sujets non choisis	22	--
Autres domaines	--	65
Domaine non choisi	--	
<i>TOTAL</i>		379

Annexe 4.

L'interdisciplinarité: définitions

Dans le contexte de l'étude entreprise par le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement de l'OCDE sur le problème de l'interdisciplinarité dans l'enseignement supérieur, les définitions suivantes ont été données aux différentes notions concernées :

<i>Discipline</i>	Ensemble spécifique de connaissances qui a ses caractéristiques propres sur le plan de l'enseignement, de la formation, des mécanismes, des méthodes et des matières.
<i>Multidisciplinaire</i>	Juxtaposition de disciplines diverses, parfois sans rapport apparent entre elles. Ex.: musique + mathématiques + histoire.
<i>Pluridisciplinaire</i>	Juxtaposition de disciplines plus ou moins voisines dans des domaines de la connaissance. Ex.: domaine scientifique : mathématiques + physique, ou domaine des lettres : français + latin + grec.
<i>Interdisciplinaire</i>	<i>Interaction</i> existant entre deux ou plusieurs disciplines : cette interaction peut aller de la simple communication des idées jusqu'à l'intégration mutuelle des concepts directeurs, de l'épistémologie, de la terminologie, de la méthodologie, des procédures, des données et de l'organisation de la recherche et de l'enseignement s'y rapportant. Un groupe interdisciplinaire se compose de personnes qui ont reçu une formation dans différents domaines des connaissances (disciplines) ayant chacun des concepts, méthodes, données et termes propres.
<i>Transdisciplinaire</i>	Mise en oeuvre d'une axiomatique commune à un ensemble de disciplines (ex.: l'anthropologie considérée comme "la science de l'homme et de ses oeuvres" selon la définition de Linton).

Source : OCDE. CERI. *L'interdisciplinarité : problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités*. Paris, 1972. p.23-24.

Annexe 5.

Extraits de l'Avis gouvernemental du 17 juin 1973 concernant les enseignements fondamentaux au Centre universitaire de Roskilde

I. HUMANITES

L'enseignement fondamental a pour but de développer, sur une base scientifique, une compréhension générale des langues et des cultures et, partant, du rôle des sciences humaines dans la société.

L'étudiant doit :

1. acquérir une connaissance des théories et méthodes philosophiques de la communication ainsi que des théories et méthodes historiques, sociologiques, pédagogiques et psychologiques;
2. acquérir une base pour l'analyse des fonctions sociales auxquelles prépare l'enseignement;
3. s'exercer à la formulation des problèmes d'un point de vue interdisciplinaire;
4. s'exercer à relier la théorie et la pratique, en portant ainsi un jugement critique sur les théories et les méthodes scientifiques;
5. s'exercer à communiquer les résultats de travaux scientifiques, notamment à des non-spécialistes.

II. SCIENCES NATURELLES

L'enseignement vise à permettre aux étudiants d'analyser et de traiter de façon critique et méthodique des séries de problèmes dans le domaine des sciences naturelles, en tenant compte des relations entre ces problèmes et le grand public.

L'étudiant doit :

1. acquérir une connaissance des théories et méthodes en matière de sciences naturelles;
2. acquérir une base permettant d'analyser les fonctions sociales auxquelles prépare l'enseignement;
3. s'exercer à formuler les problèmes d'un point de vue interdisciplinaire;
4. s'exercer à relier la théorie et la pratique, en portant ainsi un jugement critique sur les théories et les méthodes scientifiques;
5. s'exercer à communiquer les résultats de travaux scientifiques, notamment à des non-spécialistes.

III. SCIENCES SOCIALES

L'enseignement a pour but, à l'aide de méthodes scientifiques, de permettre à l'étudiant d'analyser de manière critique les problèmes de la société.

L'étudiant doit :

1. acquérir une connaissance des théories et méthodes dans le domaine des sciences naturelles;
2. acquérir une base permettant d'analyser les fonctions sociales auxquelles prépare l'enseignement;
3. s'exercer à formuler les problèmes d'un point de vue interdisciplinaire;
4. s'exercer à relier la théorie et la pratique en portant ainsi un jugement critique sur les théories et les méthodes scientifiques;
5. s'exercer à communiquer les résultats des travaux scientifiques, notamment à des non-spécialistes.

...

V. EVALUATION

A la fin du cycle d'enseignement, il est procédé à une évaluation. Le résultat de celle-ci est exprimé par la mention "études achevées" ou "études non achevées". Pour obtenir la mention "études achevées", l'étudiant doit suivre une des procédures ci-après :

a) L'enseignement fondamental est achevé lorsque l'étudiant :

1. l'a suivi pendant deux ans;
2. a pris part au projet qui a été approuvé.

L'étudiant peut choisir lui-même un des projets réalisés aux fins d'évaluation. Il peut s'agir d'un projet individuel. Deux professeurs du groupe et un autre professeur de l'enseignement en question procèdent à l'évaluation. S'ils estiment que le projet n'est pas achevé, ils doivent motiver leur appréciation par écrit.

b) L'enseignement fondamental est achevé lorsque :

1. l'étudiant l'a suivi pendant deux ans;
2. les progrès de cet enseignement ont été dûment évalués.

Il doit ressortir de l'évaluation pédagogique, qui est le fait des étudiants travaillant au projet et du professeur, que le travail a été accompli de façon satisfaisante. Les étudiants forment des groupes dont chacun comprend un professeur. Le groupe évalue au moins une fois par semestre les études et les progrès réalisés

par les divers membres. Au cours du dernier semestre, un second professeur se joint au groupe. Deux mois avant la fin des études, le groupe procède à une évaluation provisoire de chaque étudiant. L'évaluation finale est effectuée par l'étudiant lui-même, le groupe et deux professeurs.

c) L'enseignement est achevé lorsque l'étudiant :

1. a pris part à un grand projet;
2. a défendu le projet au cours d'un séminaire spécial.

L'évaluation du travail effectué sur un projet a lieu en même temps pour tous les étudiants. Toutefois, s'il est manifeste que le travail d'un étudiant et que la défense du projet ne sont pas satisfaisants, l'étudiant peut être exempté de l'évaluation générale. Il a alors le droit de présenter un projet individuel.

L'évaluation finale doit avoir lieu au plus tôt deux ans, et au plus tard deux ans et demi, après le début de l'enseignement fondamental. Les étudiants ayant achevé l'enseignement fondamental reçoivent un certificat. S'ils en expriment le vœu, ce certificat peut être complété par des renseignements sur leurs études, leurs projets, etc.

Bibliographie

A. OUVRAGES ET ARTICLES DE CARACTERE GENERAL

1. CERAU BETURE. Structure et évolution de la répartition spatiale des activités et emplois tertiaires de 1968 à 1971. In : Délégation à l'aménagement du territoire et à l'action régionale (DATAR). *Questions à la société tertiaire*. Paris, la Documentation française, 1974. p. 65-115.
2. Chancerel, J.L.; Gonthier, A. *Recherche pour l'identification des qualifications-clés en vue de la construction des unités capitalisables*. Version abrégée. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1975. 110 p., fig., bibl.
3. Girod de l'Ain, B., et al. *L'enseignement supérieur en alternance*. Actes du colloque national de Rennes. Paris, la Documentation française, 1974. 339 p., fig., annexes.
4. Haufbauer, H.; König, P. *Substitutionspotentielle bei Ausbildungsberufen (Lehrberufen) nach dem Urteil der Vorgesetzten*. Erlangen, Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, 1972. (Mitteilungen aus dem Arbeitsmarkt und Berufsforschung, 2)
5. Huberman, A.M. *Comment s'opèrent les changements en éducation : contribution à l'étude de l'innovation*. Genève, Unesco:BIE, 1973. 109 p., fig., bibl. (Expériences et innovations en éducation, 4)
6. Organisation de coopération et de développement économiques. *Éducation et vie active dans la société moderne*. Paris, 1975. 48 p., annexe.
7. _____. *L'utilisation du personnel hautement qualifié*. Conférence de Venise, 25-27 octobre 1971. Paris, 1973. 460 p., fig., annexes.
8. _____. Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement. *L'enseignement de l'environnement au niveau universitaire : réflexions et données*. Paris, 1973. 350 p. fig., annexes.

9. Organisation de coopération et de développement économiques.
Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement.
L'interdisciplinarité : problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités. Paris, 1972. 334 p., fig., bibl., annexes.
- B. OUVRAGES ET ARTICLES SUR LE DANEMARK ET LE CENTRE UNIVERSITAIRE DE ROSKILDE
10. Berman, Tamar. *Le Centre universitaire de Roskilde, Danemark.* Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1974. 15 p. (CCC/EES (74) 13) [Multigraphié]
11. Christensen, D.Ch. *A new teacher education in Denmark.* Roskilde, Roskilde University Centre, 1974. 13 p. [Multigraphié] [Extrait du *University quarterly*]
12. Conseil de l'Europe. Conseil de la coopération culturelle. Groupe directeur sur l'éducation permanente. *Le Danemark : Centre universitaire de Roskilde.* 5 p. et Addendum (3 p.) (CCC/EP (73) 10) [Multigraphié]
13. Danemark, Lois, décrets, etc. Ministerial proclamation on the provisions for admission to studies at Roskilde University Centre, issued by the Ministry of Education on July 10, 1973. Copenhagen, Ministry of Education, 1973. 3 p. [Multigraphié] [Traduction anglaise]
14. Holmström, L.-G. Description and evaluation of Roskilde University Centre : a university pedagogic innovation. In : Verreck, W.A., éd. *Methodological problems in research and development in higher education.* Amsterdam, Swets & Zeitlinger, 1974. p. 105-130.
15. Høngsmark, Kirsten. *Roskilde : et universitet for arbejdere.* Roskilde, Roskilde University Centre, 1975. 82 p., bibl., annexe.
16. Kuhlmann, S. *Danish labour market conditions.* Copenhagen, Ministry of Labour, 1975. [Multigraphié]
17. Organisation de coopération et de développement économiques.
Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement.
Université de Copenhague : décision-planification-établissement de budget. Paris, 1972. 260 p. (Etudes sur la gestion des établissements d'enseignement supérieur)
18. Roskilde Universitetscenter. *RUC Principplan.* Roskilde, 1975. 91 p., fig. [Multigraphié]

19. Roskilde Universitetscenter. *Tek-Sam : De Teknologisk-Samfundsvi-
denskabelige planlaeggeruddannelser*. Roskilde, 1975. 10 p.
[Multigraphié]
20. Roskilde University Centre. *RUC 74*. Roskilde, 1974. 31 p.
[Multigraphié]
21. ——— . Committee on Negotiation of Rules for Granting of
Dispensation. Guide to admission to studies at Roskilde Univer-
sity Centre with special permission, Roskilde, 1974. 6 p.
[Multigraphié] [Traduction anglaise]
22. Schwartz, M. *Rapport sur la visite du Centre universitaire de
Roskilde au Danemark, 9-13 décembre 1974*. Strasbourg, Conseil de
l'Europe, Conseil de la coopération culturelle, 1975. 34 p.,
annexes. (CCC/EP (75) 5) [Multigraphié]

La première annexe présente, à partir de la page 21, de très
larges extraits du document de Mme Tamar Berman (voir ci-dessus
rubrique 10).