CZU: 378.126 DOI:10.5281/zenodo.7137653

LES FINALITÉS DE LA FORMATION UNIVERSITAIRE

Steluța POSTOVANU
asistent universitar, master în psihopedagogie
Vitalina BAHNEANU
doctor în filologie, conferențiar universitar
https://orcid.org/ 0000-0002-2314-3851
Universitatea de Stat din Moldova

În acest articol ne propunem să abordăm problema ce ține de finalitatea instruirii în cadrul învățământului universitar, or misiunea universității este cea de a forma studentul, de a-i transmite, de a-i lărgi orizontul de cunoștințe și de a-l ghida în aplicarea acestor cunoștințe. Activitățile asociate ale acestei misiuni de bază ar fi instruirea propriu-zisă, cercetarea, precum și integrarea în serviciul comunității. În articolul prezent vom analiza și interpreta provocările cu care se confruntă învățământul superior actual în misiunea sa de instruire și formare. Vom miza, de asemenea, pe echilibrul între instruirea universitară generală și formarea profesională, cerută de societate la ziua de azi. Obiectivul prioritar al învățământului universitar actual îl constituie instruirea în profunzime. Pentru a asigura o calitate a instruirii mai bună, instituția universitară trebuie să se focalizeze pe câțiva poli importanți precum: polul predare/învățare, polul de evaluare a studenților, dezvoltarea profesională a profesorilor și finalmente controlul calității, acestea influențând direct și imediat dezvoltarea globală a studentului.

Cuvinte-cheie: *Étudiant-apprenant, enseignant-formateur, défi, pédagogie universitaire, développement professionnel*

En nous référant à une analyse de Papadopoulos [7] « l'éducation est plus que jamais le point de mire de la société et porteuse d'attentes diverses ». Selon le didacticien, elle peut être considérée, comme la voie d'une prospérité économique future, comme un instrument pour combattre le chômage, comme une force qui mène à des avancées scientifiques et technologiques, comme la condition vitale d'une société dans laquelle les loisirs prennent une part importante, comme un facteur

de progrès social, comme la garante des valeurs démocratiques ou comme le passeport pour le succès individuel.[7]

Mariane Frenay, dans son ouvrage « L'étudiant/apprenant » [4] a continué la recherche de Papadopoulos et a identifié 7 facteurs explicatifs :

- la croissance exponentielle des connaissances et de l'information ;
- le mouvement accéléré des changements technologiques ;
- le niveau élevé et persistant du taux de chômage ;
- la redistribution des groupes d'âge, résultant des changements démographiques ;
- l'interdépendance croissante des nations ;
-l'émergence de nouveaux enjeux sociaux et
- les changements d'attitudes à l'égard du rôle des politiques publiques avec des tendances de plus en plus nettes vers une décentralisation et prise de responsabilités aux niveaux locaux.

Dans cet ordre d'idées, l'université est confrontée à des défis importants, souligne Barnett.[3] Le garant de son avenir seront alors, le dynamisme et la réflexion. Les défis majeurs de l'enseignement supérieur du XXIème siècle seront contourés autour d'un nouvel humanisme en éducation basé sur des valeurs culturelles et formatives. Il est primordial de développer de nouvelles stratégies « pour augmenter les possibilités d'apprentissage de tous et tout au long de la vie d'autre part l'importance de la qualité et de la pertinence de l'éducation » [4, p.57]

En effet, l'apprentissage devient un pivot fondamental de tous progrès futurs. « Il permet à l'individu tout au long de la vie, de s'adapter à son environnement de travail mais aussi l'apprentissage devient une activité qui a sa propre raison d'être. » [4, p.57] De cette façon il convient de développer de nouvelles stratégies et politiques pour permettre cet apprentissage permanent. Ainsi, l'enseignement supérieur et la formation d'adultes occupent une place stratégique pour contribuer à cet apprentissage en fournissant l'enseignement et la recherche, la formation initiale et continue ainsi que les programmes orientés pour répondre aux besoins de la communauté.

L'enjeu de cette étude est de définir la MISSION fondamentale de la formation universitaire. Cependant, l'enjeu majeur de l'apprentissage est le transfert de connaissances et de compétences générales ou spécifiques. Donc la mission primordiale de l'université et de transférer

cet apprentissage dans les situations auxquelles les étudiants et futurs professionnels seront confrontés.

Assiter définit la compétence comme « un concept large qui comprend la capacité de transférer des stratégies et des connaissances à de nouvelles situations » [2, p119]. Cela signifie de transférer une chose apprise dans un domaine à un autre domaine. « L'acquisition de ces capacités ou compétences peuvent impliquer des techniques qui facilitent le transfert des capacités acquises dans un contexte, ou dans un domaine cognitif, à un autre » [2, p.120].

Une bonne partie d'étudiants considèrent qu'apprendre à l'université, c'est mémoriser le discours d'un professeur pour le lui restituer le jour de l'examen. Une autre partie, par contre, pensent que c'est une occasion d'accumuler des connaissances pour les mettre en pratique dans leur future profession. De cette façon, chaque étudiant imagine sa propre conception de ce qu'est apprendre à l'université. A partir de cette conception se forment les comportements des étudiants.

Romainville [6] a fait une recherche qualitative, portant sur les étudiants de première année. Voici la description des catégories utilisées dans cette recherche :

«**Conception 1** *: apprendre c'est acquérir des connaissances.*

C'est une conception selon laquelle, l'étudiant associe l'apprentissage à une augmentation de son savoir. L'apprentissage est considéré comme une accumulation qui augmente le bagage de connaissances de l'étudiant. Les connaissances sont considérées comme des unités discrètes, factuelles, prêtes à être « consommées ».

Conception 2 : *apprendre, c'est mémoriser, étudier.*

Selon cette conception, l'apprentissage est défini comme un stockage d'informations pour satisfaire à un test ultérieur de reproduction de ces informations. Par rapport à la première conception il s'agit de l'utilisation ultérieure des connaissances.

Conception 3 : *apprendre, c'est stocker des connaissances à mettre en pratique dans la réalité.*

L'apprentissage est vu comme un stockage d'informations qui permettra d'affronter l'environnement extérieure, de résoudre des problèmes.

Conception 4 : *apprendre, c'est dégager du sens.*

C'est une conception d'ordre qualitatif. Le procès d'apprentissage

représente pour les étudiants une recherche personnelle du sens. « Apprendre, c'est explorer et maitriser en profondeur un nouveau champ de concepts pour mieux comprendre la réalité, c'est dégager progressivement des significations ».[4,p.67]

Conception 5 : *L'apprentissage vu comme un développement personnel.*»

De cette conception résulte que l'accent est mis de l'apprentissage sur le développement personnel de l'étudiant. Mariane Frenay mentionne que « l'apprentissage est vu comme une modification qualitative de soi, une transformation de sa personne, une actualisation de ses potentialités, de ses intérêts ». [4,p.67] Ici , l'attention est concentrée sur les modifications de la personne. L'étudiant qui a appris possède une vision différente du monde qui modifie sa personnalité en profondeur.

Types de conceptions évoquées par des étudiants de premier cycle

Conceptions	N	%
Accumulation de connaissances	4	11,4
Mémoriser, étudier :	16	45,7
- en surface	9	
- en profondeur	7	
Acquérir et appliquer	7	20
Dégager du sens	6	8,6
Développer sa personne	5	14,3
TOTAL	35	100

Source : Romainville

Comme on peut observer de cette enquête qualitative, la majorité d'étudiants associe l'apprentissage à l'étude, à la mémorisation, à la rétention d'information. Paradoxalement, la recherche du sens en soi et du développement personnel sont minoritaires. De plus, cette recherche a montré que les techniques de restructuration personnelle ne font pas partie des stratégies habituelles des étudiants. D'autres études similaires ont démontré que les étudiants recourent à des comportements basés sur l'assimilation de l'information ou son stockage {80%} contre 20% seulement à des comportements orientés vers une appropriation plus personnelle de la matière : l'argumentation, la

justification, la restructuration de l'information de manière personnelle et l'exemplification. Une autre tendance privilégiée par les étudiants est l'apprentissage reproductif.

La recherche en pédagogie universitaire a suivi 5 orientations différentes pour analyser la manière d'apprendre de l'étudiant, constate M. Frenay dans son ouvrage [4, p.82].

« -une approche *behavioriste* dans laquelle on postule que certains comportements observables, par exemple la gestion du temps peuvent être associés à un apprentissage efficace.

- une approche *cognitiviste* qui envisage l'apprentissage comme un processus de traitement de l'information. Cette perspective place l'étudiant au centre de l'apprentissage et considère que chaque individu diffère dans sa manière d'acquérir et de réactiver l'information.

- une approche *meta cognitiviste* qui postule que c'est la qualité de l'analyse par l'étudiant de ses propres stratégies qui influence la qualité de son apprentissage. Les étudiants les plus performants seraient ceux qui peuvent expliciter, analyser et conceptualiser avec précision leur manière d'apprendre.

- une approche *motivationnelle* qui s'intéresse aux caractéristiques affectives et aux traits de personnalité qui sont susceptibles d'influencer la manière d'apprendre et d'étudier à l'université. Dans cette optique, l'apprentissage est fonction d'un « savoir-être » ou d'un « savoir-devenir » plutôt que de « savoirs » ou de « savoirs-faire ».

- une approche *cognitivo-motivationnelle* qui postule que l'apprentissage de l'étudiant est le résultat d'une interaction entre des processus cognitifs et motivationnels.»

L'activité d'apprentissage est basée sur une intention d'apprendre (c'est- à-dire une motivation, un objectif) et une décision d'apprendre (c'est-à- dire un choix, une volonté). « On peut « vouloir-apprendre » par plaisir ou par intérêt personnel mais on peut aussi « vouloir-apprendre » parce que l'on perçoit qu'il est nécessaire ou utile de le faire », arrive à la conclusion M. Frenay [4, p.83].

Une grande importance dans l'apprentissage a la motivation. A son tour, la motivation est étroitement liée à l'implication dans le contexte universitaire. L'implication de l'étudiant traduit la manière dont il va s'engager dans les différentes tâches auxquelles il est confronté. Un étudiant motivé est un étudiant responsable qui a un projet et pose des

actes en conséquence. Si la responsabilité de l'étudiant motivé consiste à s'impliquer totalement dans les taches d'apprentissage, celle du professeur consiste à rendre les taches d'apprentissage les plus motivantes possible.

Selon Willis [9], 5 facteurs pédagogiques ont un impact important sur l'implication de l'étudiant :

- « l'attitude des enseignants : le rôle de l'enseignant est avant tout de faire la preuve de l'intérêt du cours et de créer un climat qui stimule l'implication des étudiants ;

- le contenu du cours : un cours est jugé intéressant pour des raisons personnelles, souvent très variables d'un individu à l'autre ou pour ses liens explicites avec la profession ;

- la taille plus ou moins impersonnelle du groupe d'étudiants : plus le groupe d'étudiants est important, et donc impersonnel, moins le climat est jugé stimulant et participatif ;

- la nature de l'évaluation : l'évaluation chiffrée est perçue comme un frein à l'implication des étudiants, dans la mesure ou elle déplace leur attention vers la recherche immédiate de points supplémentaires, aux dépenses d'autres préoccupations ;

- le soutien à un apprentissage auto-dirigé et en profondeur : les cours qui stimulent l'apprentissage en profondeur et qui mettent l'accent sur le développement de projets personnels sont également considérés comme des facteurs d'implication ». C'est le constat de la même didacticienne M. Frenay dans son livre [4, p.93].

En même temps, dans le processus d'apprentissage, les étudiants se confrontent avec une série de problèmes. Dans cet ordre d'idées, Frenay [4, p.124] cite une analyse faite par Gibs et Jenkins qui ont identifié huit zones de problèmes qui sont soulevés par l'augmentation de la taille des groupes d'étudiants dans l'enseignement universitaire et qui font plus problématique un apprentissage de qualité.

« - Manque de clarté dans les buts : les étudiants éprouvent des difficultés à bien cerner en quoi le cours consiste, ce qu'il faut apprendre, quel est le but de certains travaux et évaluations, ce qui sera un « bon » produit d'apprentissage.

- Manque de connaissances sur ses progrès : les étudiants ne savent pas s'ils travaillent suffisamment, s'ils comprennent vraiment les concepts.

- Manque de conseils pour s'améliorer : même si les étudiants

perçoivent qu'ils ont certaines difficultés à comprendre, ils ne savent pas comment s'améliorer.

- Moins de lecture : les étudiants ne lisent que les textes proposés dans les supports de lecture.
- Difficultés de soutenir une étude indépendante : les étudiants doivent réaliser des travaux individuels ou de groupe mais n'ont pas nécessairement de support et sont livrés à eux-mêmes.
- Manque de possibilité de discussion.
- Difficulté de gérer la diversité d'étudiants : les étudiants sont considérés comme une masse homogène.
- Difficulté de motiver les étudiants : les étudiants sont passifs et non engagés, noyés dans la masse. »

Finalement, pour favoriser un apprentissage en profondeur il faudrait accorder aux étudiants plus d'Autonomie et d'Independence, pour que cela leur permette de faire face positivement à des situations de transfert ultérieures. Donc, les enseignants ne doivent pas seulement être attentifs aux situations d'acquisition des connaissances mais aussi proposer des situations de transfert qui favorisent la mobilisation des connaissances construites par les étudiants.

En guise de conclusion

Faisant cette analyse, nous avons essayé de présenter les défis que l'université rencontre dans sa mission de FORMATION. La conclusion à laquelle nous sommes arrivés est qu'il faut respecter un équilibre entre une formation générale d'une longue tradition universitaire humaniste et une formation professionnelle plus spécifique qu'exige actuellement la société du savoir. Nous avons également identifié l'OBJECTIF prioritaire de l'étudiant d'aujourd'hui : l'apprentissage en profondeur, c'est-à-dire une reconstruction personnelle et critique et le transfert des connaissances et compétences acquises à l'université dans d'autres contextes. Dans cette analyse, nous avons privilégié la facette « étudiant » pour mettre en evidence la qualité de la formation universitaire, mais il ne faut pas négliger la facette de l'enseignant-formateur à travers ses actes professionnels et l'implication dans ses tâches et leur valorisation. Tous ces éléments contribuent non seulement à la formation universitaire de l'étudiant-apprenant mais aussi à son développement personnel et à son expérience de vie.

Références bibliographiques

1. ABRY, Dominique (2007) – *Le français sur Objectifs Spécifiques et la classe de langue*, CLE international, Paris, p.208.
2. ASSITER, A (1994) - *Skills and Knowledges: Epistemological Models underpinning different approaches to teaching and learning. Reflexions on Higher Education*, 7,110-123.
3. BARNETT, R. (1995) - *Improving Higher Education,* Buckingham: Open University Press and SRHE.
4. FRENAY, Mariane, NOEL, B., PARMENTIER, Ph., ROMAINVILLE, M. (1998) – *L'étudiant-apprenant*, De Boeck &Larcier s.a., Paris, Bruxelles, p.183.
5. MANGIANTE, Jean-Marc et PARPETTE, Chantal (2011) – *Le français sur objectif universitaire*, Presse universitaire de Grenoble, p.252.
6. NOEL, B, ROMAINVILLE, M., WOLFS J.L. (1995) *La métacognition : facette et pertinence du concept en éducation,* Revue Française de Pédagogie, 112,47-56.
7. PAPADOPOULOS, G. (1995) *Looking Ahead: an educational policy agenda for the21st century*, European Journal of Education, 30(4), 493-506.
8. PARPETTE, Chantal et MANGIANTE, Jean-Marc (2010) – *Faire des études supérieures en langues française*, CLE International, Paris, p.187.
9. WILLIS, D. (1993) – *Academic involvement at university*, Higher Education, 25,133-150.