

« Pédagogie universitaire » : de quoi parle-t-on ?

Nicole Blondeau

Université Paris 8

Résumé :

Cet article interroge ce que l'on appelle désormais « pédagogie universitaire » et qui semble un domaine largement investi par un certain nombre de chercheurs. La question est abordée à la fois du côté des étudiants et des dispositifs pédagogiques mis en place pour essayer de résorber le taux important d'échec en Licence et, du côté des enseignants, à travers des démarches visant à améliorer « la qualité de l'enseignement ». Cette attention soutenue portée à la pédagogie marque-t-elle une réelle volonté de prendre en compte les besoins des étudiants ? L'approche par compétences, qui paraît devenue inévitable, serait-elle la réponse appropriée ?

Mots-clés

Pédagogie Universitaire, Étudiants, Dispositifs Pédagogiques, Qualité d'Enseignement

« Pédagogie universitaire » : de quoi parle-t-on ?

Notes liminaires

Ce texte reprend pour partie et infléchit une communication faite le 25 juin 2016, à l'Université de Patras, pendant une mobilité enseignante ERASMUS, lors du séminaire doctoral de Georgios Stamelos.

La demande de G. Stamelos, concernant l'enseignement supérieur et la dimension européenne, m'a plongée dans des interrogations inquiètes. Finalement, j'ai choisi d'aborder un domaine qui m'est familier, celui de la pédagogie, en particulier lorsqu'elle se déploie, ou essaie de se déployer, à l'université. Ce choix n'est pas anodin puisqu'il s'ancre dans des préoccupations qui sont les miennes depuis des années, lorsque j'enseignais le français langue maternelle et étrangère/seconde dans des collèges situés en zone d'éducation prioritaire (ZEP)¹ et depuis mon entrée à l'Université Paris 8², en 1996. L'établissement est situé au Nord de Paris, dans le département de la Seine-Saint-Denis (93).

En tant qu'enseignante, puis enseignante-chercheuse, je me suis toujours interrogée sur les démarches pédagogiques les plus adéquats à mettre en place pour amener des élèves, des étudiants, éloignés des codes scolaires, universitaires, à s'approprier des modes de rapports au savoir (Charlot, 1997), et à acquérir les connaissances nécessaires à la réussite académique, à s'emparer d'une pensée critique, vectrice d'émancipation. Ainsi,

¹ ZEP : espaces sociaux reconnus comme « défavorisés » et dont les établissements scolaires sont dotés de moyens supplémentaires.

² <https://www.univ-paris8.fr/-UNIVERSITE-> .

de 1996 à 2007, j'ai co-animé les ateliers de Pédagogie de projet avec Annie Couëdel, dont l'objectif était l'insertion dans l'université, l'intervention sociale et la réussite universitaire des étudiants étrangers et français. Le dispositif visait à faire advenir l'acteur social plutôt que l'étudiant consommateur, à passer de « l'éducation bancaire » au processus de conscientisation générateur d'une possible émancipation (Freire 1997).

Ce que j'appellerai « pédagogie universitaire » relève, dans un premier temps, de ce qui a été mis en place depuis les années 1970-1980, en particulier à l'Université Paris 8, mais aussi dans d'autres universités, en termes de cours de méthodologie, sous forme d'« étayage » (Bruner 1983) pour accompagner les nouveaux étudiants arrivant dans l'enseignement supérieur, ceux pris/embarqués dans l'essor de la massification de l'enseignement à tous les degrés de cursus à partir du collège. Si « La pédagogie universitaire n'a pas une longue histoire, tout au plus trois ou quatre décennies. » (De Ketele 2010), ce n'est pas un phénomène nouveau car de nombreux enseignants-chercheurs se sont engagés depuis longtemps dans ces cheminements incertains sans vraiment communiquer sur cette question puisque les évaluations institutionnelles ne portent que sur la recherche et les produits publiés dans des revues reconnues et hiérarchisées par des instances promues par l'Institution, classements auxquels collaborent certains collègues, qui eux-mêmes critiquent dans des articles ou des tribunes les options de classement, donc aussi de déclassement de revues, et qui influent sur les carrières des universitaires. Dans cette première partie, il s'agit de l'attention portée au « comment apprendre ».

Depuis des années, des dispositions sont prises pour essayer de répondre aux besoins qu'a soulevés la massification de l'enseignement et tendre à rapprocher les étudiants qui en sont les plus éloignés des codes universitaires. A Paris 8, par exemple, le Département Communication/ Français langue étrangère a proposé des cours de français aux étudiants étrangers poursuivant leurs cursus dans l'établissement, puis peu à peu (dès les années 1980) a ouvert des cours de méthodologie de l'écrit et de l'oral aux étudiants ayant suivi leur scolarité en France. D'autres formations ont fait de même. Vers les années 2000 sont apparus des cours de méthodologie du travail universitaire, qui visent à familiariser les étudiants avec les démarches de la recherche : élaboration d'une problématique, mobilisation de concepts, revue de la littérature sur la question traitée, établissement d'une bibliographie, présentation des citations, sources documentaires et ... lutte contre le plagiat. Cependant, il semblerait que tous ces « dispositifs » mis en place afin d'aider la majorité à réussir n'aient pas vraiment atteint les objectifs souhaités.

Dans un second temps, la pédagogie universitaire sera abordée du point de vue de l'enseignement, de la formation des nouveaux enseignants-chercheurs dont le but est d'« améliorer la qualité des enseignements universitaires » (*Ibid.* 2010), en congruence avec les accords de Bologne (1999) et le sommet de Lisbonne (2000). Il y a, certes, quelque artificialité, sinon un réel non-sens, à dissocier activités d'apprentissage et activités d'enseignement, mais parfois les formats rhétoriques contraignent à quelques contorsions intellectuelles.

Quelques chiffres pour la France

La note d'information 13-02 du 10-04-2013, mise à jour le 13-04-2015 du Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (*Parcours et réussite en licence et en master à l'université*)³ statue sur le fait que « 27 % des étudiants entrants en première année de licence (L1) obtiennent leur licence trois ans plus tard et 12 % des étudiants ont besoin d'une année supplémentaire pour valider leur diplôme. » Il s'agit d'étudiants qui sont restés dans la même université pendant quatre ans. Ce sont donc 39% d'une cohorte qui obtiennent le niveau diplômant de la licence.

La note précise que « L'âge d'obtention du baccalauréat et surtout la série du baccalauréat sont les variables qui influent le plus sur la réussite en licence. » Faut-il souligner que d'autres indicateurs sociaux et culturels ont des effets sur les trajets de réussite/échec, à moins de comprendre que l'âge d'obtention du baccalauréat et la série « choisie » incluent les différenciations sociales, fabriques d'inégalités scolaires et universitaires.

Les taux de réussite varient bien sûr en fonction des universités, des environnements socio-culturels dans lesquels elles sont implantées, du prestige dont elles font l'objet et des engagements pédagogiques qui sont les leurs au regard des étudiants qui fréquentent leurs établissements (voir à cet effet les nombreux articles sur les sites Internet français concernant le classement des universités).

³ www.enseignementsup-recherche.gouv.fr › Enseignement supérieur.

En février 2014, la Note Flash de l'Enseignement supérieur et de la Recherche⁴ avance le taux de 40% (en fait 39,8 selon le tableau joint au document) des étudiants qui « obtiennent un diplôme de Licence (générale ou professionnelle) 3 ou 4 ans après leur première inscription en L1 ». Il est inutile de discuter de décimales, même si l'écart global entre la note d'information précédemment citée et la Note Flash varie d'un point de pourcentage au regard du tableau produit par cette dernière. Signalons qu'en 2014-2015, 921 700 étudiants sont inscrits en cursus de licence⁵, ce qui, au regard de ce nombre, représente tout de même beaucoup de personnes. La Note Flash relève aussi que ces taux de réussite sont « relativement stables depuis 5 ans », ce qui signifie aussi, en creux, que le taux d'échec le reste aussi. Le phénomène ne remonte pas à cinq-six ans, mais à bien antérieurement. C'est ainsi qu'en 2008, Valérie Pécresse, alors Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche sous la Présidence de Nicolas Sarkozy, lance le Plan Réussite en Licence (PRL) pour tenter d'inverser la spirale de l'échec universitaire.

Le Plan Réussite en Licence : 2008-2012

Ce plan a été lancé pendant la mise en place de la loi sur « les libertés et la responsabilité des universités », LRU (n° 2007-1199 du 10 août 2007), loi qui répondait aux accords de Bologne, donnait des gages à la vaste marchandisation de l'enseignement des politiques néo-libérales et qui a mis dans la rue des milliers

⁴ http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Mediatheque/92/2/Note_Flash_indic_reussite_16_01_534922.pdf.

⁵ http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2015/61/5/NI_15.06_-_Universites_2014-2015_454615.pdf.

d'étudiant-e-s et enseignant-e-s-chercheurs-euses. 730 millions d'euros ont été injectés dans le programme, à distribuer aux universités selon un calendrier pluri-annuel sur trois ans, alors qu'aucun poste d'enseignant-e-s chercheurs-euses n'était créé et que les budgets concernant l'éducation diminuaient.

Six axes structuraient le Plan Réussite en Licence :

- Orientation des étudiants
- Dispositifs d'accueil
- Renforcement de l'encadrement pédagogique
- Repérage des étudiants en difficulté et les actions de soutien
- Spécialisation progressive et les possibilités de réorientation
- La professionnalisation

Cinq heures d'encadrement pédagogique étaient prévues par étudiant et par année : chaque étudiant devait avoir un enseignant-référent, qu'il aurait dû rencontrer régulièrement pour discuter des problèmes affrontés par l'étudiant au niveau pédagogique, concernant une orientation mal choisie... Pour Paris 8, les enseignants-référents étaient volontaires (aucune injonction n'a été émise). Certains pouvaient se retrouver avec plus de soixante étudiants. Leur engagement a été évalué à 750 euros annuels par les conseils centraux de l'Université.

Si, au regard de l'orientation, de la spécialisation progressive des possibilités de réorientation et de la professionnalisation, le PRL semble avoir des effets, il n'en va pas de même pour les résultats pédagogiques puisque les taux de réussite/échec restent à peu près les mêmes depuis des années. L'objectif affiché du PRL de diviser par deux le taux d'échec en 1^{ère} année de licence n'a pas été atteint et persiste à ne pas l'être en

2016. Il est vrai aussi que « les universités françaises ont rarement réalisé un dispositif de suivi du PRL » (Perret 2014). Il est donc difficile d’avoir des éclairages fiables sur ce qui a été mis en place en matière de démarches pédagogiques appropriées aux publics dits « en échec ». Cependant, bien avant le PRL, qui répond de manière frontale et financière à l’échec en licence et pense régler le problème endémique, structurel et ancien des inégalités scolaires, les universités ont essayé de répondre au défi de la massification de l’enseignement supérieur en élaborant des contenus de formation plus que des modes d’intervention qui répondraient aux besoins de ceux que l’on a appelé les nouveaux étudiants, en fait ceux les plus éloignés des attentes universitaires, les classes populaires, dont font majoritairement partie les descendants d’immigrés.

Pédagogie universitaire pour les étudiants

La loi n° 84-52 du 26 janvier 1984 (Journal officiel du 27 janvier 1984) de réforme de l’enseignement supérieur « (...) s’inscrit dans une volonté du gouvernement de l’époque d’accroître le nombre des étudiants et de supprimer les obstacles à l’accès aux enseignements supérieurs des enfants appartenant aux catégories sociales les moins favorisées.)⁶. Cette loi, dite Alain Savary, du nom du ministre de l’Education de 1981 à 1984, sous le gouvernement Mauroy, instaure, pour le 1^{er} cycle universitaire, ce qui était appelé alors « les langages fondamentaux » : cours d’expression et communication en français, cours d’informatique et cours de documentation. L’objectif est de permettre à tous, en particulier à ceux les moins bien dotés en capital culturel, de maîtriser un niveau d’expression en français leur permettant d’affronter les exigences académiques,

⁶ <https://www.senat.fr/rap/106-372/106-3723.html>.

de s'accaparer les nouvelles technologies de l'information et de s'approprier les ressources documentaires. En ce qui concerne le français, beaucoup de formations, toutes disciplines confondues, ont proposé des enseignements de langue, en général basés sur des contenus grammaticaux, sur des corrections orthographiques ou sur l'amélioration de l'expression écrite, s'appuyant sur les règles formelles à respecter, sur l'enrichissement du lexique, sur la composition d'un paragraphe, les charnières attendues et conventionnelles du passage d'un paragraphe à un autre. D'une certaine manière, les tâches sont morcelées et lorsque l'étudiant doit composer un travail disciplinaire (commentaire de texte, synthèse d'articles, fiche de lecture...), il se retrouve souvent face à une mauvaise note, alors qu'il avait réussi les exercices ponctuels des cours de remédiation en langue. Il semblerait que ce qui n'a pas été transmis, mis à la discussion, explicité, est ce que Bourdieu (1982 : 84) appelle « la compétence », « [...] qui s'acquiert en situation, par la pratique, [qui] comporte, inséparablement, la maîtrise pratique d'un usage de la langue et la maîtrise pratique des situations dans lesquelles cet usage de la langue est *socialement acceptable*. ». Or, le fait de focaliser sur l'acquisition du langage académique et sur les exercices techniques pour parvenir à cet objectif, sans expliciter les conditions sociales dans lesquelles s'acquiert le langage légitime, dont fait partie le langage académique, sans expliciter non plus les conditions sociales d'acceptabilité de la langue, est voué, pour partie à l'échec. Ces dispositions sont incorporées dès l'enfance à travers des pratiques culturelles, des rapports méta-linguistiques et méta-discursifs au langage qui sont capitalisables et fructifiables dans le cursus scolaire et universitaire, et que l'école n'enseigne pas, ou très peu. En fait, l'université, ni les niveaux antérieurs de scolarisation, ne parviennent à réellement prendre en charge (à réellement investir) l'«

espace d'acculturation », faute de connaître « la conflictualité sociale qui est en jeu dans la différenciation des dispositions culturelles (...) » (Bonnéry 2007 : 163).

A vouloir encourager les étudiants afin qu'ils s'« accrochent » entraînent parfois certains enseignants à « euphémiser les échecs » (*Ibid* : 94), à ne pas aborder ce que les étudiants ne mettent pas en œuvre pour réellement entrer dans un véritable travail intellectuel, pour passer aux activités cognitives de haut niveau qu'exige l'université. Alors, souvent, à partir du moment où ils « s'investissent », c'est-à-dire sont présents, participent pendant les cours, rendent les travaux demandés, progressent aussi, les notes seront souvent pondérées et ne rendront pas compte des résultats objectifs sur le plan de l'adéquation des travaux rendus avec les exigences de l'institution.

Est-ce à dire que tout est négatif ? Non. De nombreux élèves devenus étudiants s'accrochent ou « raccrochent », restaurent une image valorisante d'eux-mêmes qui leur donne confiance pour affronter leurs études, obtiennent leur licence et s'inscrivent en Master. Les réussites inattendues existent aussi, celles que Smaïn Laacher (2005) appelle « les miracles de l'institution scolaire », et qui brisent les destins scolaires et sociaux annoncés/prédits. Elles sont peu mises en valeur, peu commentées dans les médias, peu prises en compte par la recherche en Sciences de l'éducation en France.

Concernant le plan de réussite en licence, tout s'est déroulé dans l'imposition ministérielle et la plus grande improvisation. Face à la fascination que représentait une telle somme d'argent, dans un contexte de disette orchestrée par la loi LRU et la marchandisation néo-libérale de l'éducation, toutes les universités se sont lancées dans des « actions » censées lutter contre l'échec. Pour Paris 8, la plupart des axes du PRL (orientation des étudiants, dispositifs d'accueil, renforcement de l'encadrement

pédagogique, repérage des étudiants en difficulté et actions de soutien, possibilités de réorientation) étaient déjà mis en place, à différents niveaux d'aboutissement et d'efficacité. Cependant, peu de choses furent réellement globalement repensées au regard des configurations spécifiques de l'Université, mais toutes les formations ont répondu aux injonctions du PRL, en fonction de leurs propres problèmes, à savoir les taux élevés d'échec dans leur discipline. Ce sont donc des réponses majoritairement disciplinaires qui ont été avancées plutôt qu'une réflexion d'ensemble sur les difficultés qu'affrontaient les étudiants et nous-mêmes, enseignant-e-s, articulée à une recherche collective et collaborative pour lutter contre l'échec en Licence. Certaines formes de dialogue pédagogique auraient pu être généralisées, peuvent l'être toujours, d'ailleurs. Il ne s'agit pas de parler pour parler, de se rendre sympathique ou faussement proche des étudiants, mais de les amener à « conscientiser » les écarts entre ce qu'exige l'université et leurs possibilités/capacités à un instant T, le moment de la rencontre pédagogique. Ce dont il est question est de penser ensemble, enseignant-e-s/étudiant-e-s aux moyens de réduire ces écarts, de construire aussi un imaginaire de la réussite, d'entrevoir de possibles bifurcations de destins sociaux incorporés comme fatalité.

Pour le Département Communication/Français langue étrangère (COM/FLE), engagé depuis 1982 dans une pensée pédagogique novatrice, pensant la réussite en lien avec l'insertion des étudiants dans l'Université, réussite articulée à leur intervention effective dans le contexte social, donc transformatrice de celui-ci, les réponses au PRL furent essentiellement, elles aussi, disciplinaires, c'est-à-dire visant à combler les « lacunes » en français. Ainsi, en fonction de l'argent octroyé, des cours de grammaire, de phonétique, de reformulation, de construction de texte, de remédiation en tout genre se sont multipliés. Manque de temps pour réellement expliciter les enjeux et les sous-

bassements socio-culturels du problème de l'échec des enfants des classes populaires, car il s'agit bien de ces derniers, manque d'énergie pour fédérer une équipe pédagogique ? Certes, oui. Cependant, d'autres linéaments sont souterrainement en œuvre, sans vraiment être jamais objectivés. Pour exemple, dans le même temps où le PRL en appelait à l'innovation pédagogique, les ateliers de Pédagogie de projet, qui proposaient justement, et à juste propos, une architecture inédite intervention/insertion/possible réussite des étudiants, vivaient leurs dernières heures. Après avoir fait partie des engagements pédagogiques et politiques du Département COM/FLE, les ateliers, et tout le dispositif articulant théorie et pratique, ont profité de la manne financière pour perdurer jusqu'en 2012, puis ont disparu du panel de « cours » offerts aux étudiants, victimes, soit disant du manque de moyens, mais, *in fine*, victimes des oppositions institutionnelles de longue date. Celles-ci se sont pérennisées, confortées au cours du temps pour enfin parvenir à éliminer une pédagogie émancipatrice, où, à force de confrontations objectives à l'Institution, aux environnements sociaux, à travers le lent cheminement d'une pensée réflexive, les étudiants étrangers et ceux des classes populaires françaises, parvenaient à s'insérer, à réussir à l'université. Est-ce sans doute le fait que ces derniers aient réussi à déchirer le voile d'une forme d'illusionnisme social, à comprendre le fonctionnement institutionnel, à ne plus être dominés, qui a amené/encouragé certains collègues à combattre cette pédagogie jusqu'à l'hallali final. Peut-être n'est-il pas superflu de signaler que cette pédagogie s'oppose à « l'idéologie managériale », désormais prégnante dans les systèmes éducatifs (Rastier 2013).

Au-delà de l'exemple de la Pédagogie de projet, il me semble que nous sommes face à un marché de dupes. Qui, au niveau de l'Institution universitaire, désire une redistribution sociale des cartes, se met à l'ouvrage et conçoit une véritable politique de

lutte contre l'échec en Licence ? Qui, au niveau gouvernemental, de droite comme de gauche, porte un projet de justice éducative, donc sociale, promeut par là même, objectivement, les descendants des colonisés et ceux des classes populaires françaises, auxquelles appartiennent les premiers ? Les dominants n'ont aucun intérêt à ce que les filles et fils des dominés investissent des espaces de pouvoir. De plus, il nous faut nous extraire des environnements-bulles universitaires pour envisager le monde du point de vue économique et idéologique dans lequel ils sont insérés et, *a fortiori*, contraints, et contraints de se soumettre. « L'école et ses programmes ne doivent *pas* faire en sorte que *tous* aillent le plus loin possible. » (Hirtt 2009 :11). Les chiffres sont d'ailleurs implacables : en 2014-2015, sur 823 633 étudiants en Licence, 14% sont enfants d'employés et 12,7% enfants d'ouvriers, en Master, respectivement 9, 7% et 7,8% pour un effectif de 453 721 étudiants. Quant au niveau Doctorat, sur 35 482 thésard-e-s, 7% sont enfants d'employés et 5,2% enfants d'ouvriers contre 34,3% pour ceux des cadres.⁷

Pédagogie universitaire du côté des enseignant-e-s chercheur-e-s

Aux Etats-Unis, au Canada, en Belgique, en Suisse, un nombre important d'établissements de l'enseignement supérieur disposent d'un service de soutien à l'enseignement, c'est-à-dire aux enseignant-e-s-chercheur-e-s. En France aussi, certaines universités se sont dotées de ces structures. « Le premier de ces centres de soutien à l'enseignement, également appelés Services universitaires de pédagogie (SUP) a été créé au début des années 80, mais ce n'est qu'une vingtaine d'années plus tard que d'autres centres ont vu le jour. » (Bailly, Demongeot-Lebel et Lison. 2015).

⁷ L'observatoire des inégalités : www.inegalités.fr/spip.php?article1176.

Des interrogations concernant la manière d'enseigner ont donc été soulevées, sans avoir eu largement d'écho, à l'exception auprès des premiers concernés, les « conseillers », les « experts », donc, et les « conseillés ». Cependant, le mouvement s'est affermi, a pris de l'ampleur si l'on tient compte du nombre de communications, colloques, journées d'études consacrés au sujet qui sont publiés sur Internet, ainsi que les articles et ouvrages produits sur la question (*Cf.* la recension non exhaustive et orientée de la publication d'Ayotte-Beaudet, Furtuna et Sosthène Sambote. 2012.).

A travers un nombre conséquent d'articles lus ou parcourus, reviennent les mêmes antiennes : le public universitaire est désormais diversifié, un pourcentage important d'étudiants n'a pas les pré-requis pour aborder l'enseignement supérieur, les étudiants étrangers, qui sont une plus-value certaine pour les établissements au regard de l'internationalisation des études ont besoin de renforcement de la langue du pays d'accueil. Les enseignants-e-s chercheur-e-s sont donc face à des situations d'hétérogénéité multi-factorielles auxquelles leurs études disciplinaires ne les avaient pas préparés.

Cependant, la plupart des articles et ouvrages consultés s'accordent à peu près sur le même discours : à un certain niveau discursif, ce sont les difficultés qu'affrontent un nombre important d'étudiants qui amènent à réfléchir aux interventions pédagogiques ; à un autre niveau, ce sont, me semble-t-il, les injonctions des accords de Bologne, puis du sommet de Lisbonne, qui amènent à prendre en charge « la qualité de l'enseignement », sans que la lexie « qualité » ne soit réellement définie, sinon en terme de réussite au regard des classements internationaux. Le prestige ainsi acquis, permet d'obtenir à la fois du pouvoir symbolique et des subventions. D'ailleurs, Biémar, Daele, Malengrez et Oger (2015) avancent qu'« Il s'agit d'assurer la qualité de l'enseignement

non seulement pour attirer des étudiants, mais aussi pour obtenir le soutien et la confiance des autorités subsidiaires et des milieux professionnels vers lesquels se destinent les étudiants. ». D'une certaine manière, tout est dit : l'université se doit d'être attrayante pour que les étudiants s'inscrivent en nombre, pour que les subsides affluent afin de faire fonctionner la machine à réussite dont l'objectif est de séduire les entreprises pour lesquels les étudiants sont formés. L'éducation n'est donc plus un bien disponible pour tous, mais une marchandise dont l'objectif est de « rapprocher le monde de l'enseignement du monde de l'entreprise » (Hirtt : *Op.cit* :11).

Dans les publications suivantes : *Projet UEMOA, Recension de textes en pédagogie universitaire. Atelier régional d'harmonisation de filières en enseignement supérieur dans les pays de l'UEMOA* (Ayotte-Beaudet et all 2012), *Profil de compétences de l'enseignant au niveau universitaire*. (Brassard 2012), *Manuel de pédagogie universitaire*. (Université Saint-Joseph, Beyrouth, 2014), *Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur ?* (Daele, Amaury et Sylvestre, Emmanuel. Sous dir. 2016), dont les titres sont transparents, il s'agit bien de venir en aide aux enseignants en mettant en place des stratégies d'intervention pédagogique censées faire atteindre aux étudiants les objectifs fixés et ainsi améliorer les résultats. Cependant, si le terme « savoirs » reste présent dans ces ouvrages, il n'est plus au centre des préoccupations. Il s'agit en fait de développer un certain nombre de « compétences » qui visent un « savoir agir » plutôt que l'élaboration d'une pensée critique.

Conclusion

Alors que les évaluations de la carrière des enseignant-e-s chercheur-e-s ne prennent en compte que la recherche, ou plutôt les résultats de celle-ci, qui se déclinent en production d'articles, de participation à des colloques, si possible internationaux, et désormais à leur participation à des projets d'excellence, pourquoi ceux-ci s'intéresseraient-ils, ou perdraient-ils du temps, à s'investir dans la pédagogie, à réellement accompagner les étudiants dans des trajets de réussite ? Dans certaines universités, ce sont parfois les laboratoires, dont les formations qu'ils appuient ont le moins d'étudiants, qui sont les mieux notés par l'AERS⁸.

Si, comme l'écrit De Ketele, la pédagogie universitaire est un courant en plein développement, de quoi parle-t-on exactement ? Il semblerait que l'on s'éloigne de plus en plus des visées émancipatrices de l'éducation telles que les ont portées les Dewey, Freire, Freinet par exemple, et qu'à travers l'approche par compétences, on soit en train de « (...) faire de l'école un instrument docile au service de la rentabilité économique et du profit. » (Hirtt, *Op.cit.* :6).

⁸ Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES). [décret n°2014-1365 du 14 novembre 2014](#).

Bibliographie

- Ayotte-Beaudet, Jean-Philippe, Furtuna, Daniela, Sosthène Sambote, Joëlle. 2012. *Projet UEMOA, Recension de textes en pédagogie universitaire. Atelier régional d'harmonisation de filières en enseignement supérieur dans les pays de l'UEMOA*. Québec, Montréal, CUDC-UQAM.
- Bailly, Basile, Demongeot-Lebel, Joëlle et Lison, Christelle. 2015. « La formation d'enseignants universitaires nouvellement recrutés : quelles retombées ? ». *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne] 31-3. Mis en ligne le 01 décembre 2015. URL : <http://ripes.revues.org/990>.
- Biémar, Sandrine, Daele, Amaury, Malengrez, Déborah et Oger Laurence. 2015. « Le 'Scholarship of Teaching and Learning' (SOTL). Proposition d'un cadre pour l'accompagnement des enseignants par les conseillers pédagogiques. ». *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne] 31-2. mis en ligne le 01 juillet 2015. URL : <http://ripes.revues.org/966>.
- Bonnéry, Stéphane. 2007. *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris, La Dispute, coll. L'enjeu scolaire.
- Bourdieu, Pierre. 1982. *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris, Fayard.
- Brassard, Nancy. 2012. *Profil de compétences de l'enseignant au niveau universitaire*. Québec, ENAP.

Bruner, Jérôme. 1983. *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF.

Charlot, Bernard. 1997. *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris, Anthropos, coll. Poche Éducation.

De Ketele, Jean-Marie. 2010. « La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. ». *Revue française de pédagogie* [En ligne]172/ Mis en ligne le 18 février 2011. URL : <http://rfp.revues.org/2168>.

Daele, Amaury et Sylvestre, Emmanuel. Sous dir. 2016. *Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur ?* Bruxelles, De Boeck. Coll. Guides pratiques.

Freire, Paulo. (1969, trad. 1974) 1997. *Pédagogie des opprimés* suivi de *Conscientisation et Révolution*. Paris FM, Petite Collection, Maspéro.

Freire, Paulo. 2006. *Pédagogie de l'autonomie. Savoirs nécessaires à la pratique éducative*. Toulouse, Éd. Érès.

Hirtt, Nico. 2009. « L'approche par compétences : une mystification pédagogique. ». *L'école démocratique*, n° 39, www.ecoledemocratique.org.

Laacher, Smaïn. 2005. *L'institution scolaire et ses miracles*. Paris, La Dispute, coll. Comptoir de la politique.

Manuel de pédagogie universitaire. 2014. Université Saint-Joseph, Beyrouth, AUF, Institut français, Liban. www.mpa.usj.edu.lb

Mutuale, Augustin, Weigand, Gabriele. 2011. *Les grandes figures de la pédagogie*. Paris, Pétra.

Perret, Cathy. 2014. « Retour d'expérience d'une première évaluation du Plan Réussite en Licence à l'Université de Bourgogne : les retours d'un difficile recueil de points de vue enseignants et étudiants ». *Revue internationale de l'enseignement supérieur* [En ligne], 30-2, mis en ligne le 10 mai 2014. URL : <http://ripes.revues.org/816>.

Rancière, Jacques. 1987/2012. *Le maître ignorant*. Paris, Fayard, 10/18.

Rastier, François. 2013. *Apprendre pour transmettre. L'éducation contre l'idéologie managériale*. Paris, PUF, coll. Souffrance et théorie.

Rochex, Jean-Yves et Crinon Jacques. Sous dir. 2011. *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des dispositifs d'enseignement*. Presses Universitaires de Rennes.

Serres, Michel. 1991. *Le tiers instruit*. Paris, Françoise Bourin.