

L'étudiant au cœur de projets ouverts : formaliser les processus transformatifs des constructions institutionnelles et pédagogiques

Véronique Attias-Delattre¹, Yves Lichtenberger²
Université Gustave Eiffel

Résumé

La massification de l'enseignement supérieur en France se traduit par l'augmentation des effectifs et la diversification des profils étudiants. Cette hétérogénéité rend plus complexe la construction de parcours cohérents et fait de l'autonomie étudiante un objectif à construire, non un acquis. Elle exige des dispositifs pédagogiques et organisationnels adaptés. L'université française, héritière de modèles successifs, reste partagée entre tradition et transformation. Cependant des pratiques pédagogiques innovantes émergent. Parmi elles, nous présentons deux dispositifs : la pratique théâtrale et l'usage des séries télévisées, comme supports d'apprentissage favorisent l'acquisition de savoirs interdisciplinaires et de compétences sociales, critiques et décisionnelles. Ces démarches ouvrent des espaces de possibles, à condition que des réformes institutionnelles et organisationnelles accompagnent leur mise en œuvre pour toutes les parties prenantes.

Mots-clés

Pédagogie transformative, universités, enseignement supérieur.

Abstract

The expansion of higher education in France has led to a rise in student numbers and a greater diversity of student profiles. This diversity makes it more challenging to develop coherent study pathways, meaning that fostering student autonomy is an important goal. This requires appropriate teaching and organizational measures. French universities, shaped by successive models, remain torn between tradition and transformation. However, innovative teaching practices are emerging. We present two such approaches here: theatre practice and the use of television series as learning tools to promote the acquisition of interdisciplinary knowledge, as well as social, critical, and decision-making skills. These approaches open up new possibilities, provided institutional and organizational reforms accompany their implementation and benefit all stakeholders.

Keywords

Transformative pedagogy, universities, higher education.

¹ IRG, Univ Gustave Eiffel, Univ Paris-Est Créteil, F-77454 Marne-la-Vallée, France : veronique.attias-delattre@univ-eiffel.fr

² yves.lichtenberger@univ-eiffel.fr

Introduction

La massification de l'Enseignement Supérieur (E.S.) ne se limite pas à une simple augmentation du nombre d'étudiants inscrits dans ses établissements, particulièrement en France. Elle s'accompagne également de *plus de tout* : un accroissement de la diversité des profils, une hétérogénéité croissante des parcours et des attentes, ainsi que des difficultés accrues dans la construction d'un projet académique et professionnel cohérent. Nombre d'étudiants ont une représentation d'un champ de possibles restreint et peinent à se projeter dans un avenir souhaitable et réaliste. Leur accès et réussite dans l'E.S. dépend de leurs capacités à décoder les routines cachées du monde universitaire et prouver des capacités académiques. Alors que les dispositifs d'encadrement sont insuffisants, l'acquisition progressive de l'autonomie nécessaire à la réussite étudiante demeure un processus long et complexe.

Pour favoriser cette autonomie, il est important de repenser les approches pédagogiques en mettant l'accent sur des méthodologies favorisant l'apprentissage actif et *transformatif* (Jorro, 2013 ; Mezirow, 2012 ; Prud'homme et Bergeron, 2015). Parmi celles-ci, l'apprentissage par projet permet aux étudiants de travailler sur des problématiques concrètes et interdisciplinaires. Ce type d'apprentissage favorise non seulement l'acquisition de savoirs et de compétences, mais aussi le développement du sens des responsabilités, de l'esprit critique et de la capacité à prendre des décisions de manière autonome (Béduwé et Mora, 2017 ; Guérin et Zannad, 2019).

Les défis de la massification et de la démocratisation de l'ES peinent à trouver des réponses à l'accompagnement à grande échelle des transformations et à un engagement dans des projets à impact sociétal, organisationnel et individuel (Gillet et Tremblay, 2017 ; Stamelos, 2024 ; Attias-Delattre, 2025). En France, où l'histoire de ses institutions est ancrée dans des corporations disciplinaires (Musselin, 2022), une pédagogie universitaire innovante peu valorisée (Paivandi, 2015) et les tensions exercées sur le métier enseignant-chercheur (Borel & Soparnot, 2025), les expériences collaboratives sont représentées comme des compléments aux enseignements traditionnels plutôt que de jouer un rôle déterminant dans la construction de l'autonomie intellectuelle et professionnelle des étudiants. C'est précisément ces expériences, par leur inventaire non exhaustif, réalisé en France, leurs apports pédagogiques et leur impact transformateur, tant pour les étudiants que pour les structures partenaires, que nous souhaitons mettre en perspective.

Dans un premier temps, nous analyserons les caractéristiques singulières du modèle universitaire français, au regard de notre problématique afin de dégager les logiques institutionnelles et structurelles qui fondent les spécificités de l'E.S.. Dans un second temps, nous explorerons les enjeux sous-jacents des dispositifs pédagogiques innovants en nous intéressant plus particulièrement à la manière dont leurs objectifs et les compétences attendues sont définis.

1. Diversification et autonomie des étudiants dans le modèle singulier de la France

Dans la plupart des pays, la croissance économique et la cohésion sociale reposent sur une élévation du niveau de qualification, fondée à la fois sur les compétences professionnelles et le niveau scolaire.

Cependant, le lien entre formation et emploi n'est ni simple ni automatique : il peut renforcer ou réduire les inégalités selon la manière dont s'articulent enseignement général et professionnel, formation initiale et continue, et selon l'implication des enseignants, apprenants et milieux professionnels.

Ces dynamiques traduisent de profonds changements systémiques et culturels, où les politiques publiques avancent souvent par expérimentations successives et reconfigurations institutionnelles.

1.1 Démocratisation et massification

Plongeant ses racines au cœur du XIX^{ème} siècle et de l'instauration d'une école obligatoire pour tous, dans la plupart des pays la montée des effectifs a atteint l'E.S. au milieu du XX^{ème} siècle et s'est accélérée au XXI^{ème}. Ce mouvement s'est appuyé en France sur deux dynamiques *a priori* convergentes, mais dont on mesure aujourd'hui les contradictions.

La démocratisation, c'est le constat qu'une meilleure formation initiale conduit à de meilleurs emplois, et que si n'en profite que les plus dotés socialement, il faut en étendre l'accès pour permettre que le mérite l'emporte sur l'héritage. Mais cet élargissement se fait aux dépens de la diversité. Elle entraîne une hiérarchisation progressive de toute la société selon le niveau scolaire (Dubet, 2024) contre la valeur de l'expérience et une dévalorisation du professionnel par rapport au scolaire. C'est pour y pallier que se sont ouvertes au milieu du XX^{ème} siècle, avec l'objectif de conduire 80% de la population à l'obtention du baccalauréat, de nouvelles filières de bacs technologiques et créés les bacs professionnels qui constitueront l'essentiel des nouveaux

bacheliers. Parallèlement se créent dans l'E.S. des structures dédiées à la professionnalisation telles que des licences et des masters « professionnels ». Mais ces filières sélectives resteront, sauf exception, considérées, y compris par les employeurs, comme de moindre valeur que la voie générale. Il y a donc juxtaposition plus qu'élargissement, la voie royale avec ses modes de fonctionnement traditionnels restera peu impactée et les élites sociales resteront toujours aussi peu diversifiées.

Au début du XXI^e siècle s'ouvre une nouvelle phase : celle de la massification. L'enjeu n'est plus seulement de former une élite, mais de renforcer le socle commun de la population étudiante. Les établissements et les enseignants se voient confier une mission élargie : faire progresser tous les étudiants, pas seulement les plus méritants. Le Code de l'éducation (2013) affirme que le service public de l'enseignement supérieur doit contribuer à la réussite de toutes et tous et à la construction d'une société inclusive. Cette orientation est renforcée par la mise en place en 2017 d'une plateforme d'orientation des élèves de *Parcoursup* (2017), qui responsabilise les universités dans l'accueil et le suivi des étudiants, tout en permettant des parcours individualisés pour les moins préparés. L'effet en fut moins la sélectivité accrue, voire l'exclusion, que beaucoup avaient craint, qu'une transformation encore en cours du rapport aux étudiants avec une plus grande attention à la diversité de leurs acquis et de leurs manières d'apprendre, et surtout à leurs possibles débouchés professionnels comme moteur pouvant les motiver à mieux s'impliquer dans leurs études.

Jusque dans les années 80, l'université forme essentiellement des enseignants, des médecins et des juristes : des professions où l'acquisition de la discipline vaut engagement dans le métier qui s'apprend après. Les autres sont formés dans des écoles spécialisées, ou pour le plus grand nombre sur le tas. Mais les emplois de ces derniers ont évolué et requièrent plus de capacités de raisonnement formel et d'autonomie d'initiative. Cela pousse à une élévation massive du niveau de formation initiale dont la charge est confiée aux universités, censées par leur proximité avec la recherche délivrer un savoir plus actualisé. En fait on se rendra compte, en dénommant notre société comme « société de l'innovation » plutôt que simplement « société de la connaissance », que, derrière la question du niveau s'en cachait une autre bien plus redoutable, celle de l'acquisition de compétences relationnelles et d'organisation. Les universités, nous le verrons, y sont peu préparées, les nouveaux débouchés et les compétences qu'ils requièrent leur sont étrangères, mais ce sera le moteur d'une longue transformation, loin d'être achevée, que

certains vivront comme une trahison, mais d'autres au contraire comme un hommage rendu aux vertus universitaires de curiosité, de capacité de débat en même temps que de distance critique et de goût de la coopération, précisément ces compétences mises en avant aujourd'hui sous l'appellation de « soft skills » par les entreprises.

En 2025, près de 80 % d'une génération obtient le baccalauréat, dont la moitié en voie générale, un quart en technologique et un quart en professionnel. Les deux tiers poursuivent dans le supérieur, marquant une transformation qualitative majeure : les nouveaux étudiants, plus divers, moins dociles face à l'autorité académique et plus attentifs aux débouchés immédiats, obligent à repenser l'enseignement.

Les universités doivent désormais lier davantage théorie et pratique, diversifier les parcours, renforcer l'accompagnement et favoriser un dialogue adulte-adulte entre enseignants et étudiants. Cette évolution reflète aussi une mutation sociale : les jeunes sont à la fois plus autonomes et plus fragiles.

Beaucoup d'étudiants sont aujourd'hui plus âgés, actifs, parents ou en reprise d'études. La figure de l'étudiant à temps plein se raréfie quand celle de l'étudiant à temps partiel, et même celle de l'étudiant en reprise d'étude, reste considérée comme une anomalie à compenser et non une richesse dans le fonctionnement des universités. En témoigne, les rengaines sur l'étudiant-salarié qui serait en retard sur ses études, lorsqu'il a mis six ans à mi-temps à obtenir sa licence, pourtant il y a consacré 6 semestres là où l'étudiant à plein temps n'y a réussi en moyenne qu'en quatre ans, soit huit semestres, et sans avoir d'acquis professionnel complémentaire !

1.2 L'université : des modèles imbriqués, une reconstruction en cours

Pour faire face à ces enjeux, l'université s'est transformée de façon accélérée depuis une vingtaine d'années (Musselin, 2017, 2022 [2001]) puisant ses ressources dans une longue histoire.

Les racines médiévales du modèle universitaire français sont importantes. Au Moyen-âge, dans une société d'ordres, l'université naît comme corporation de savants centrée sur la transmission des savoirs par les maîtres de corpus de connaissances (par exemple, l'Université de Paris créée vers 1150). Ce fut une étape majeure dans la structuration des savoirs en disciplines, condition essentielle de leur transmission et de la constitution d'une culture scientifique commune sous forme orale ou de manuels qui à la fois sont garants de la légitimité du savoir, de la validité d'un enseignement et permettent un apprentissage autonome. Mais ce fonctionnement corporatiste entraîne peu à peu un

conformisme et un esprit de corps fermé. Ces universités médiévales, marquées par leurs querelles internes, sont dissoutes lors de la Révolution française au même titre que les autres corporations (1793). Il faudra attendre près d'un siècle pour qu'elles soient rétablies.

C'est en Allemagne, au début du XIX^{ème} siècle que s'invente un nouveau modèle, celui dit de « Humboldt » établissant qu'il ne pouvait y avoir d'enseignement pertinent sans recherche liée. C'est la garantie d'un renouvellement des savoirs et tout autant de leur validité, basée cette fois sur l'expérimentation scientifique permettant de bousculer, voire reconfigurer les schémas établis. Ce fut un puissant levier d'essor des sciences expérimentales et de développement industriel que la France mis plus d'un siècle à s'approprier. Il pesait d'une part la méfiance de l'État qui ne tolérait de corps universitaire que fractionné en facultés, et d'autre part le corporatisme des établissements, grandes écoles professionnelles et plus tard organismes de recherche qui, devant la faiblesse des universités, s'étaient créés en dehors d'elle alors qu'ailleurs ils existaient comme une de leur composante. Là où ailleurs se développaient des universités comme établissements pluridisciplinaires liant enseignement et recherche, la France cloisonnait ses missions par disciplines et type d'établissements. Pour autant le modèle a pris de la consistance, grâce en particulier à l'instauration du statut d'enseignant-chercheur qui donna souvent aux universités de la réactivité et de l'inventivité au même titre que les écoles et organismes. Ainsi, les universités se sont professionnalisées en gardant le lien avec la recherche, en évitant d'éclater leurs missions. Elles ont même, comme en informatique ou en STAPS³, su être le berceau de nouvelles disciplines et métiers qui irriguent aujourd'hui bien au-delà de leur champ d'origine.

La limite du modèle humboldtien est l'élitisme qu'il entraîne lorsque la recherche se replie sur sa seule forme d'excellence internationale, coupant ainsi le continuum nécessaire entre recherche fondamentale et finalisée, entre enseignement et recherche dans les premiers cycles, entre recherche et développement professionnel, et finalement en se coupant ainsi de son apport transformateur de l'ensemble de l'université. C'est ce continuum qui est la matrice de reconfiguration des universités aujourd'hui, revalorisant, sans céder à l'excellence en recherche, la pluralité des formes d'excellence mobilisées à

³ Sciences et techniques des activités physiques et sportives, formation faite au départ pour les « profs de gym » et qui par son caractère pluridisciplinaire large et ses étudiants aussi actifs de corps que d'esprit, est aujourd'hui une formation avec un des meilleurs taux d'insertion professionnelle bien au-delà des activités sportives.

chaque maillon de la chaîne, du fondamental à l'innovation et de la formation à l'insertion professionnelle. Ainsi émergent des universités que l'on pourrait désigner, à l'image de ce qui fut un temps l'appellation de leur ministère « de l'E.S., de la recherche *et de l'innovation* ».

C'est ainsi une nouvelle forme d'université qui se dessine, et aussi un nouveau rapport au savoir et aux étudiants :

- un nouveau rapport au savoir considéré non seulement comme un corpus de connaissances établi à transmettre, mais comme un savoir vivant à s'approprier. Ce qui compte dans la familiarisation avec la recherche dès le premier cycle est moins l'acquisition de connaissances de pointes, facilement accessibles par internet aujourd'hui, qu'une pratique mobilisant curiosité, initiative, sens critique et coopération, faisant vivre à l'étudiant la capacité d'agir sur le réel que possède le fait de mieux le connaître. La qualité l'emporte sur la quantité comme l'illustre le changement de classification des niveaux de diplômes du 3-5-8, système Licence, Master, Doctorat (LMD), qui notait une accumulation de connaissances selon les années passées après le bac et décrit des niveaux de responsabilités pouvant être portées par son détenteur.
- un nouveau rapport à l'étudiant considéré non plus, comme la loi l'indique, comme un « usager » de l'université, mais comme un acteur et partenaire de son développement. Un étudiant en fait trois fois acteur : de son propre parcours d'abord bien sûr, des évolutions ensuite de son université par ses évaluations et sa participation à ses conseils et à sa vie associative, et enfin surtout acteur avec son université des transformations de son environnement. Par les projets auxquels il participe et les stages qu'il suit, il est un explorateur de ce que l'université peut apporter aux entreprises, collectivités et associations qui l'entourent pour les aider à résoudre les difficultés qu'elles rencontrent dans leurs évolutions technologiques ou dans les transitions sociales, économiques et écologiques auxquelles elles sont confrontées. Les problèmes qui lui sont soumis ne sont pas de simples occasions d'application des savoirs enseignés, ils nécessitent de les assembler et de les reformuler, et aussi d'en renvoyer à ses enseignants la pertinence et les limites, traçant ainsi de nouvelles voies d'investigation pour la recherche. Les missions des enseignants et chercheurs, souvent opposées, trouvent ainsi dans ce travail d'accompagnement de l'étudiant une occasion d'être unifiées en apprenant de lui

en même temps qu'il apprend d'eux. C'est une nouvelle dimension de leur métier qui devient essentielle.

1.3 Des reconfigurations institutionnelles

Au cours de cette histoire beaucoup a changé, mais un point est demeuré constant : les universités, et plus largement l'E.S. sont restées la clé d'accès aux emplois les plus valorisés. Elles se sont adaptées aux attentes de la société en même temps qu'elles constituaient une ressource de son renouvellement. Elles y ont répondu sans tomber dans une vision utilitariste de leur rôle, ou justement parce que leur était demandé d'apporter cette distance. Ainsi, elles se sont reconfigurées pour assumer un considérable élargissement de leurs missions. Parmi ces transformations, nous en mentionnerons trois :

- la plus visible, celle des regroupements d'universités et d'écoles, comme dans le cas de l'université Gustave Eiffel, d'un organisme de recherche. La loi de 2006 décrivait un paysage de l'E.S. morcelé entre universités de sciences ou de lettres (en fait de grosses facultés), écoles supérieures chargées de la professionnalisation, et organismes de recherche qui en étaient coupés. La loi incite, alors, à les regrouper, non pas pour en agrandir la taille car les effectifs de l'ensemble ne changent pas. Elle a deux objectifs clés : d'une part, permettre une évolution de la carte des formations, trop souvent centrées sur une discipline et la préparation des futurs enseignants, afin de les ouvrir à des champs professionnels plus divers avec des orientations thématiques pluridisciplinaires ; d'autre part, donner une assise plus large aux activités de recherche facilitant les coopérations entre disciplines autour de problèmes communs, et surtout, faisant exister un espace continu du fondamental au finalisé, ouvrant les coopérations avec l'environnement, et donnant la possibilité aux chercheurs de varier leurs activités au cours de leur carrière. Le laboratoire de recherche, souvent focalisé sur un thème, devient en interne, un espace dans lequel les équipes se renouvèlent et en externe, un point d'entrée plus visible de l'extérieur.
- ces regroupements permettent également la concentration de services dispersés. Avec la professionnalisation des services financiers, de gestion des ressources humaines et des locaux, ainsi que du numériques et des locaux, l'université acquerrait une nouvelle vision de ses activités et devient capable de prendre des décisions stratégiques. Elle devient capable de se développer en interagissant avec son environnement, plutôt que rester essentiellement mue par ses jeux corporatifs

internes. C'est un changement majeur qui se répercute à tous les échelons et qui ne peut réussir qu'avec une implication des enseignants et chercheurs. Ainsi, se créent de nouveaux services, par exemple de valorisation de la recherche pour aider les chercheurs dans le montage de projets, ou multimédia pour le développement d'enseignements à distance, et très récemment, mais très rapidement, la généralisation des services d'appui à la pédagogie. Apparaissent aussi de nouveaux métiers comme celui d'ingénieur pédagogique⁴ soutenant les enseignants dans la diffusion de leurs contenus et l'accompagnement des étudiants. Il en résulte aussi une interrogation sur l'évolution de la mission d'enseignement et son partage entre enseignants-chercheurs, enseignants et intervenants professionnels externes, ou de nouveaux métiers pour redistribuer la charge montante d'activités de médiation et d'accompagnement souvent individualisé des étudiants, activités assumées aujourd'hui aux dépens des activités de recherche des enseignants.

- la dernière et la plus actuelle des transformations en cours est l'évolution du rapport entre direction des universités et composantes. Une fois établi un périmètre suffisamment large donnant de l'agilité pour évoluer, une fois construit des services et outils de pilotage permettant d'avoir un projet stratégique, encore faut-il que ce projet soit mis en œuvre. Cela dépend de l'implication des personnels et principalement des enseignants-chercheurs qui, de leur côté, décident de leur organisation et du partage de leurs activités au sein de leur composante, UFR, département ou autre. Ainsi voit-on se renforcer des processus de négociation entre centre et composantes, notamment le dialogue de gestion qui, en vue de l'élaboration du budget permet de décliner la stratégie de l'établissement pour que chaque niveau s'y engage. Mais cela ne suffit pas à redonner une légitimité à l'exécutif. Au-delà se pose la question de reconfigurer les formes de subsidiarité entre chaque niveau. Longtemps les universités n'ont été qu'une juxtaposition de facultés, vivant sur la reproduction des habitudes et ayant surtout à réguler des conflits de personnes, la règle prévalant souvent étant que « chacun se débrouille dans son coin pourvu qu'on le laisse tranquille ».

⁴ Voir sur le site de l'ANSTIA (Association Nationale des Services TICE et Audiovisuels de l'enseignement supérieur et de la recherche) le très riche référentiel proposé en 2022 sur *Les missions des ingénieurs pédagogiques dans l'enseignement supérieur*.

Aujourd'hui, les universités sont en mouvement, et personne ne peut plus ignorer que son sort dépend de celui commun. Comment peuvent se rétablir, autrement que par les cloisonnements anciens, une autonomie suffisante de chacun pour garder le goût du métier aujourd'hui mis à mal par l'ampleur des charges nouvelles ? Pour articuler l'individuel et le collectif, dans la mise en œuvre des projets d'établissement, le fonctionnement des composantes, la clarification de leur périmètre de responsabilité, ainsi que l'étendue et les limites de leur autonomie sont un enjeu essentiel.

2. Les paradigmes multiples de la pédagogie universitaire

En France, la pédagogie universitaire ne peut être appréhendée comme un ensemble homogène. Comme nous l'avons montré dans la première partie de ce travail, elle est façonnée à la fois par des facteurs contextuels externes (politiques, économiques, sociaux, culturels) et internes (organisation académique, caractéristiques des publics étudiants). Ces déterminants structurent, pour les acteurs du système, des représentations et des valeurs qui orientent les discours, recherches et pratiques. Les activités pédagogiques, qui en constituent la manifestation la plus visible, apparaissent dès lors comme le produit de la coexistence, de la sédimentation et parfois de la tension entre plusieurs logiques d'action (par exemple, transmissive, constructiviste, centrée sur les compétences, médiée par le numérique).

Ce choix terminologique n'est pas neutre : l'université s'est historiquement définie davantage par sa mission de recherche que par la réflexion sur l'enseignement. Parler de pédagogie universitaire traduit une évolution profonde, où la qualité des apprentissages, l'accompagnement des étudiants et la professionnalisation deviennent des enjeux centraux. Cependant, en France, la route fut longue pour apaiser les relations entre des notions clés de l'E.S. comme l'évaluation des enseignements (Berthiaume & Rege Colet, 2006), les dispositifs de professionnalisation des étudiants, les approches par compétences, ainsi que la mission fondamentale de l'université : contribuer à la formation de citoyens. Cette finalité met l'accent sur le développement de l'esprit critique, l'éducation aux valeurs démocratiques, et la capacité à penser les enjeux globaux (écologiques, éthiques, sociaux) (Freire, 1974). En pratique, ces finalités ne sont pas vécues exclusives par les enseignants, mais les contextes universitaires en limitent le champ des possibles (Nussbaum, 2010).

2.1 Brève histoire de la pédagogie universitaire : de la dispute à la co-construction

L'E.S. s'inscrit historiquement dans une tradition marquée par la primauté du cours magistral et la transmission verticale des savoirs. Cependant, ce modèle du cours magistral n'a pas toujours été unique. Cette vision linéaire n'est pas si simple. Comme nous l'avons montré précédemment, au XII^e siècle, l'enseignement médiéval combine cours magistral et disputatio (débat académique), articulant oralité, lecture et raisonnement (Verger, 1999). Dès cette époque, la pédagogie universitaire ne suit donc pas un chemin linéaire vers la participation active ; elle repose déjà sur une interaction dialectique entre maître et étudiants. Ces pratiques, alliant mémoire, rhétorique et logique, constituent un véritable entraînement intellectuel et posent les bases d'une formation critique du raisonnement.

À la Renaissance (XV^e–XVI^e siècles), l'humanisme transforme l'enseignement en insistant sur le retour aux textes antiques, la rhétorique et les arts libéraux. L'éducation n'est plus seulement une transmission dogmatique, mais devient également un exercice de culture générale et d'émancipation intellectuelle. La pédagogie s'ouvre à la réflexion sur la méthode, la langue et la formation intégrale de l'individu.

Au XVII^e et XVIII^e siècles, les idées de la philosophie moderne et des Lumières influencent profondément la pédagogie. C'est alors l'expérience, l'observation et l'éducation adaptée à l'enfant, qui sont valorisées, amorçant un mouvement de remise en cause de la seule transmission magistrale. Parallèlement, dans l'E.S. de nouveaux modèles (académies, collèges jésuites, institutions scientifiques) introduisent des formes pédagogiques variées.

Le XIX^e siècle voit l'émergence du modèle humboldtien en Allemagne, qui articule enseignement et recherche au sein d'une université libre et scientifique. Ce modèle, fondé sur la méthode expérimentale et la liberté académique, devient la référence mondiale, même si la France, marquée par le centralisme et la séparation des facultés, peine à l'adopter pleinement (Compayré, 2014 [1904] ; Gutiérrez & Maulini, 2017 ; Hameline, 2002).

Au XX^e siècle, la pédagogie universitaire reste conservatrice : jusqu'aux années 1950, les universités montrent une « étonnante capacité de résistance aux innovations » (Musselin, 2022). La massification de l'enseignement supérieur dans la seconde moitié du siècle entraîne cependant une adaptation : travaux dirigés, séminaires, pédagogie par

projet et ouverture à des méthodes centrées sur l'apprenant (Dewey, 1938 ; Piaget, 1970 ; Trow, 1973).

Depuis les années 1970, les réformes éducatives et l'arrivée des technologies numériques (Perrenoud, 1997) favorisent une approche plus interactive et interdisciplinaire, cherchant à concilier héritage humaniste, rigueur scientifique et apprentissage actif. L'université contemporaine se définit ainsi comme un espace d'articulation entre savoir, recherche et innovation, où la pédagogie devient un levier de transformation autant qu'un objet de recherche. Cependant, la tension entre massification et qualité reste prégnante (Beillerot, 1989), freinant une généralisation de ces pratiques.

Au début des années 2000, le processus de Bologne, l'adoption du système LMD et l'introduction des crédits ECTS constituent un moment charnière qui met l'accent sur le paradigme de « l'étudiant au centre », l'acquisition de compétences, déplaçant ainsi l'attention de l'enseignement vers l'apprentissage (De Ketele, 2010 ; Tardif, 2006).

Les dernières décennies ont vu se multiplier les dispositifs d'innovation pédagogique : classes inversées, apprentissage par problème (Barrows, 1986), pédagogie par projet, mais aussi hybridation et MOOCs. Le numérique a favorisé de nouvelles formes de collaboration, d'autonomie et de personnalisation des parcours (Lebrun, 2015). Par ailleurs, l'attention croissante portée aux compétences transversales, à l'évaluation formative (Scallon, 2004) et aux dispositifs d'accompagnement traduit une transformation profonde des finalités éducatives de l'université. Aujourd'hui dans l'E.S., la pédagogie combine des héritages comme le cours magistral et des innovations tels que des dispositifs interactifs, collaboratifs et numériques (Tableau 1 : Synthèse des pédagogies innovantes).

Tableau 1: Synthèse des pédagogies innovantes

Méthodes pédagogiques	Notion clé Caractéristiques essentielles	Références universitaires (pour mémoire)
Organisation de dispositifs pédagogiques	Classe inversée (Flipped classroom) Contenus étudiés en autonomie (vidéos, lectures), temps collectifs dédiés à l'application, aux échanges et à la résolution de problèmes.	Bishop & Verleger (2013) ; Lage et al. (2000)
	Blended learning (apprentissage hybride) Combinaison d'enseignement en présentiel et à distance, avec outils numériques.	Garrison & Vaughan (2008) ; Salmon (2000)
Approches centrées sur l'apprenant	Apprentissage par projet Les étudiants travaillent sur des projets concrets et interdisciplinaires.	Thomas (2000) ; Johnson, Johnson & Smith (1998)
	Apprentissage centré sur l'étudiant	Biggs & Tang (2011) ; Deci & Ryan (2000)

	L'étudiant devient acteur de ses apprentissages, l'enseignant est facilitateur	
Méthodes expérientielles et ludiques	Éducation expérientielle Apprentissage par l'action et la réflexion sur l'expérience vécue.	Kolb (1984)
	Ludification (Gamification) Intégration d'éléments de jeu (points, badges, défis) dans l'apprentissage.	Deterding et al. (2011)
	Apprentissage collaboratif Construction du savoir en groupe, interactions entre pairs.	Johnson, Johnson & Smith (1998)

Ces mutations ne sont pas exemptes de tensions. Les contraintes institutionnelles, la diversité des publics et les limites structurelles ralentissent la diffusion à grande échelle de ces innovations (Paivandi, 2015). Toutefois, l'histoire récente témoigne d'une tendance de fond : l'université est pensée comme une institution «apprenante» (Argyris & Schön, 1996), en lien avec les transformations sociales, économiques et technologiques.

2.2 Des pédagogies innovantes : l'héritage de la pratique théâtrale et l'immersion dans les dispositifs organisationnels des séries TV

Nous avons choisi deux exemples de pratiques pédagogiques innovantes : la pratique théâtrale et l'utilisation des séries TV.

Le premier vise à répondre à un enjeu de développement de compétences comportementales. L'analyse de Kuhn et Moulin (2022) pointe une concurrence accrue entre diplômés ainsi que la dévalorisation relative des titres universitaires, perçus comme des signaux moins prestigieux que ceux délivrés par certaines institutions sélectives. De plus, la création de l'Espace européen de l'E.S. en 2010 a harmonisé et standardisé les diplômes, réduisant leur capacité de différenciation. Dans ce contexte de moindre valorisation et d'homogénéisation, les universités françaises cherchent à se différencier par des innovations pédagogiques, afin de renforcer le capital culturel et les « soft skills » de leurs étudiants (Albandea & Giret, 2018).

Ils présentent trois dispositifs pédagogiques de pratique théâtrale qui visent à compenser le déficit de capital culturel incorporé des étudiants issus de milieux modestes. S'inspirant de la sociologie de Bourdieu (1979 ; Bourdieu & Passeron, 1964, 1970), les auteurs montrent comment la socialisation secondaire aux pratiques culturelles, par exemple via le théâtre, constituerait une stratégie de distinction. En parallèle, leur

employabilité serait favorisée grâce à la valorisation de « soft skills », savoirs académiques et compétences techniques (Zarifian, 1988 ; Le Boterf, 1994).

Trois projets sélectionnés par les auteurs (Kuhn & Moulin, 2022) illustrent cette dynamique :

- « La formule du bonheur », pièce écrite par Sievert (2019), les plonge dans une restructuration où la mise en scène théâtrale leur permet d'en dégager les enjeux éthiques ;
- « Burnout » (Badea, 2009), pièce contemporaine offre un support de réflexion sur les risques psychosociaux et la qualité de vie au travail ;
- le « Parcours culturel », rapproche institutions artistiques locales et étudiants afin de développer leur capital culturel objectivé et incorporé.

Kuhn et Moulin (2022) montrent par leurs expériences, que le recours aux pratiques artistiques, et notamment au théâtre, constitue une voie pour articuler les apprentissages académiques (De Ketele, 2010) avec l'accès à un capital culturel ancré dans une culture nationale ou européenne (Lebrun, 2015) et l'acquisition de soft skills (Scallon, 2004 ; Tardif, 2006). Ils montrent aussi la possibilité de conjuguer certaines missions de l'université : former des citoyens et des professionnels reconnus sur le marché du travail (Freire, 1974 ; Nussbaum, 2010).

Le second exemple illustre une sédimentation de principes pédagogiques dans un corpus cohérent : cours magistral, flipped classroom, apprentissage hybride, project-based learning, apprentissage centré sur l'étudiant, expérientiel, gamification et collaboratif.

Le dispositif pédagogique repose sur l'utilisation de séries télévisées comme support d'apprentissage. Les séries mobilisées sont *La Casa de Papel* (2017) et *L'Opéra* (2021). La première, choisie pour explorer les dynamiques organisationnelles (Szpirglas, 2023) et la seconde est retenue pour comprendre la gestion des risques psychosociaux (Attias-Delattre et Szpirglas, 2025). Ces fictions, par leur richesse narrative et la complexité des situations qu'elles mettent en scène, constituent de véritables « scènes de terrain » permettant d'interroger des problématiques concrètes de gestion. L'objectif principal est de conduire les étudiants à identifier, diagnostiquer et analyser des situations organisationnelles afin de proposer des leviers d'action à différents niveaux : global, collectif et individuel. Au-delà d'une simple illustration, la série est envisagée comme

une représentation du réel, au même titre qu'une étude de cas ou un récit de pratique professionnelle.

Ce dispositif pédagogique a été expérimenté sur cinq cohortes de 25 à 30 étudiants. Il a une durée quatre mois et repose sur un travail en mode projet tant collectif qu'individuel, en autonomie et accompagné. A l'issue du dispositif chaque membre d'une cohorte auto-évalue les compétences acquises à partir d'un référentiel qui leur est proposé.

Les étapes d'apprentissage sont conçues de manière progressive :

- Phase de découverte : les étudiants visionnent la série comme de simples spectateurs. Ils s'approprient ainsi l'intrigue, l'esthétique et la construction des personnages, en laissant libre cours aux émotions et à l'expérience sensible.
- Phase d'entraînement analytique : le visionnage répété et accompagné permet progressivement de prendre de la distance. Les apprenants apprennent à s'affranchir des biais émotionnels liés à la fiction et à adopter une posture d'apprentis-chercheurs, capables d'observer et de questionner une situation organisationnelle.
- Phase d'appropriation théorique : en parallèle, les supports de cours (cadres d'analyse théoriques) sont mis à disposition sur une plateforme numérique. Les étudiants peuvent ainsi travailler de façon individuelle et collaborative à l'intégration des concepts mobilisés, avec l'accompagnement méthodologique de l'enseignant.
- Phase d'analyse et de production : *in fine*, chaque groupe est amené à repérer et analyser des situations organisationnelles dans les différents épisodes, en mobilisant les cadres d'analyse théoriques étudiés. Ce travail aboutit à la production d'un diagnostic argumenté et de propositions d'action.

Sans entrer dans le détail du versant méthodologique, il ressort de l'évaluation des étudiants sur le plan pédagogique, une demande d'introduction dans le dispositif de « quelques » cours magistraux : le cours magistral qui a structuré l'ES en France au fil des siècles reste ancré dans les représentations des apprenants. L'analyse des données issues de l'auto-évaluation montre que ce dispositif qui multiplie les méthodes pédagogiques à la fois centrée sur l'apprenant, expérientiel et ludique, et en classe inversée, favoriserait l'apprentissage des concepts et l'acquisition de compétences transversales : capacité à travailler en équipe, développement d'un regard réflexif, mise à

distance des affects pour objectiver une situation, articulation entre théorie et pratique. L'usage des séries télévisées, particulièrement proches de l'univers culturel des étudiants, constitue également un levier d'engagement. Enfin, la multiplicité des méthodes pédagogiques et des modes de restitution vise à favoriser pour les étudiants, un apprentissage différencié et basé sur l'entre-aide, durant lequel chacun progresse selon ses représentations de ses possibilités académiques, celles-ci évoluant au fil du module.

Conclusion

Dans un contexte universitaire marqué par la massification de l'E.S., les responsables politiques, universitaires, aux côtés des enseignants et des experts, s'attachent à déployer des dispositifs pédagogiques innovants afin de mieux répondre à la diversité croissante des étudiants ainsi qu'aux transformations des environnements sociaux et économiques.

Toutefois, cette dynamique se heurte à des contraintes structurelles et organisationnelles importantes comme le niveau de sélectivité des recrutements, la taille des cohortes ou encore la pression des effectifs, pèsent fortement sur les marges de manœuvre et freinent la diffusion de l'innovation.

Parallèlement, les dispositifs d'accompagnement des enseignants dans la conception et la mise en œuvre de pédagogies actives et transformatives restent difficiles à généraliser et à fluidifier. La profession académique se trouve à l'intersection de logiques multiples, individuelles, disciplinaires et institutionnelles (Clark, 1983). Si le rôle de l'institution a été largement discuté, les caractéristiques professionnelles des enseignants méritent également une attention particulière : statut contractuel ou titulaire, ancienneté, grade et perspectives de carrière conditionnent leur autonomie, leur propension à innover et leur capacité à prendre des risques. À cela s'ajoute le poids du champ scientifique d'appartenance : sa maturité et sa légitimité influencent les normes dominantes et, par conséquent, les pratiques pédagogiques.

En France, engager des réformes sur ces dimensions, institutionnelles comme disciplinaires et professionnelles, permettrait de redéfinir collectivement de nouveaux espaces de possibles, au bénéfice des étudiants et des enseignants.

Bibliographie

- Albandea, Inès and Giret, Jean-François. 2018, "The effect of soft skills on French post-secondary graduates' earnings". *International Journal of Manpower*. 396 :782 – 799. <https://doi.org/10.1108/IJM-01-2017-0014>
- ANSTIA (Association Nationale des Services TICE et Audiovisuels de l'enseignement supérieur et de la recherche). 2022. Les missions des ingénieurs pédagogiques dans l'enseignement supérieur. https://www.hubanstia.fr/pluginfile.php/1/theme_boost_union/additionalresources/0/ANSTIA-les-missions-des-IP-2022.pdf
- Argyris, Chris and Schön, Donald A. 1996. *Organizational learning II: Theory, method, and practice*. Boston, MA, Addison-Wesley.
- Attias-Delattre, Véronique. 2025, (à paraître). Le mémoire professionnel au cœur d'un partenariat ? Les perspectives ouvertes par la recherche collaborative in *Les clés pour une recherche partenariale réussie : Retours d'expériences individuelles et collectives en sciences de gestion*, coord. Shérazade, Gatfaoui et Eric, Gautier. Paris, EMS Éditions.
- Attias-Delattre, Véronique et Szpirglas, Mathias. 2025. « La série L'Opéra : une chorégraphie organisationnelle sous tensions », in *Management en séries Saison 1 Scénariser, produire, mettre en scène le management avec les séries TV*, pp. 27-40, Giordano, Florent, Pierronnet, Romain, Edey Gamassou, Claire, et Szpirglas, Mathias (DIR.). Caen, EMS (Management et Société).
- Badea, Alexandra. 2009. *Contrôle d'identité, Mode d'emploi, Burnout*. Paris, L'Arche Éditeur.
- Barrows, Howard S. 1986. "A taxonomy of problem-based learning methods". *Medical Education*. 206 : 481–486.
- Bédwé, Catherine, & Mora, Vincent. 2017, « De la professionnalité des étudiants à leur employabilité, n'y a-t-il qu'un pas ? ». *Formation emploi*. 138 : 59-77.
- Beillerot, Jacky. 1989. *L'école entre crise et mutations*. Paris, ESF.
- Berthiaume, Denis, & Rege Colet, Nicole. 2013. *La pédagogie de l'enseignement supérieur : Repères théoriques et applications pratiques*. Bruxelles, De Boeck.
- Biggs, John B., and Tang, Catherine. 2011. *Teaching for quality learning at university* (4^e éd.). Maidenhead, UK : Open University Press - McGraw-Hill/SRHE & Open University Press.
- Bishop, Jacob, and Verleger, Matthew. A. 2013. "The flipped classroom: A survey of the research" 120th American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition. 3: 1–18.
- Borel, Pascal & Soparnot, Richard. 2025. « Le métier d'enseignant-chercheur dans les écoles de management françaises : comment concilier recherche et pédagogie ? » *Management & Sciences Sociales*, 40-1 : 85-104. <https://shs-cairn-info.univ-eiffel.idm.oclc.org/revue-management-et-sciences-sociales-2025-1-page-85?lang=fr>.
- Bourdieu, Pierre. 1979. *La distinction : Critique sociale du jugement*. Paris, Minuit.

- Bourdieu, Pierre et Passeron, Jean-Claude. 1964. *Les héritiers : Les étudiants et la culture*. Paris, Minuit.
- Bourdieu, Pierre et Passeron, Jean-Claude. 1970. *La reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Minuit.
- Bourgeois, Éric. 2013. Expérience et apprentissage. La contribution de John Dewey, pp. 13-38, in Luc, Albarello (Dir.), Jean-Marie, Barbier, Étienne, Bourgeois et Marc, Durand. *Expérience, activité, apprentissage*. Paris, PUF
<https://doi.org/10.3917/puf.albar.2013.01.0013>
- Clark, Burton R. 1983. *The higher education system: Academic organization in cross-national perspective*. Berkeley. CA, University of California Press.
- Code de l'Éducation. 2013. France, Légifrance.
https://www.legifrance.gouv.fr/codes/texte_lc/LEGITEXT000006071191/
- Compayré, Gabriel. 2014 [1904]. *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle*. Paris, Hachette, Rééd. BNF.
- De Ketele, Jean-Marie. 2010. « La pédagogie universitaire : Un courant en plein développement ». *Revue française de pédagogie* 172, juillet-septembre 2010, 172 : 5-13.
- Deci, Edward, L. and Ryan, Richard.M. 2000, "The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior". *Psychological Inquiry*. 114: 227–268.
- Deterding, Sébastien, Dixon, Dan, Khaled, Rilla, and Nacke, Lennart. 2011. From game design elements to gamefulness: Defining “gamification.” pp. 9–15. in *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* New York, ACM Press.
- Dewey, John. 1938. *Experience and education*. New York, Macmillan.
- Dubet, François et Duru-Bellat Marie. 2024. *L'emprise scolaire*. Paris, Presses de SciencesPo.
- Freire, Paulo. 1974. *Pédagogie des opprimés*. Paris, Maspero.
- Garrison, D. R., and Vaughan, N. D. 2008. *Blended learning in higher education: Framework, principles and guidelines*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Gillet, Alain, et Tremblay, Diane-Gabrielle (Dir.). 2017. *Les recherches partenariales et collaboratives*. Québec, PUQ ; Rennes, PUR.
- Gutiérrez, Angel, et Maulini, Olivier. 2017. *Histoire de la pédagogie*. Paris, PUF, (Que sais—je ?).
- Guérin, Frédéric, et Zannad, Hassen. 2019, « Que signifie professionnaliser ? École de commerce versus école d'ingénieurs ». *Formation et emploi*. 91 : 29-51.
- Hameline, Daniel. 2002. *Les grands pédagogues : De l'Antiquité à nos jours*. Paris, PUF.
- Johnson, David, W., Johnson, Roger, T., and Smith, Karl, A. 1998. Cooperative learning returns to college: What evidence is there that it works? *Change : The Magazine of Higher Learning*. 304 : 26–35.

- Jorro, Anne. (Dir.) 2013. Dictionnaire des concepts de la professionnalisation. Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, Hors-collection.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- Kuhn, André, et Moulin, Yann. 2021. « Le théâtre, un support pédagogique innovant pour développer le capital culturel des étudiants : Trois expérimentations menées au sein de l'IAE Nancy ». *Projectics / Proyética / Projectique*. 29(2): 109-119. <https://doi.org/10.3917/proj.029.0109>
- L'Opéra. 2021. 8 épisodes. Saison 1. OCS Max. *Showrunners* : Cécile Ducrocq et Benjamin Adam.
- La Casa de Papel. 2017. 15 épisodes. Saison 1. Netflix. Showrunner: *Álex Pina*. Coproducteur: Colmenar, Jesús, Martínez Sonia, Pina, Álex, Manubens, Nacho and Martínez, Esther.
- Lage, Maureen, J., Platt, Glenn, J., and Treglia, M Michael. 2000. "Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment". *The Journal of Economic Education*. 31: 30–43. <https://doi.org/10.1080/00220480009596759>
- Lebrun, Marcel. 2015. *Innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur : Transformer les pratiques*. Bruxelles, De Boeck.
- Le Boterf, Guy. 1994. *De la compétence : Essai sur un attracteur étrange*. Paris, Éditions d'Organisation.
- Mezirow, Jack. 2012. "Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory", pp. 73-95. in editors, *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice*. Taylor & Cranton, San Francisco, CA : John Wiley & Sons.
- Musselin, Christine. 2017. *La grande course des universités*. Paris, Presses de SciencesPo.
- Musselin, Christine. 2022 [2001]. *La longue marche des universités*. Paris, Presses de ScPo.
- Nussbaum, Martha. 2010. *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton, NJ : Princeton University Press.
- Paivandi, Saeed. 2015. « Pédagogie universitaire et innovations ». *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*. 31: 1.
- Perrenoud, Philippe. 1995. « Des savoirs aux compétences ». Texte rédigé suite à la conférence de clôture du 15e colloque annuel de l'AQPC Rivière-du-Loup, 7-9 juin 1995 *Pédagogie collégiale*, 9(1).
- Perrenoud, Philippe. 1997. *Construire des compétences dès l'école*. Paris, ESF.
- Piaget, Jean. 1970. *Psychologie et pédagogie*. Paris, Denoël.
- Prud'homme, Luc, et Bergeron, Guy. 2015. « Diversité, étude de soi et engagement professionnel en formation initiale à l'enseignement » pp. 159-178 in *Mutations éducatives et engagement professionnel*, editors Merhan, France, Jorro Anne et De Ketele Jean-Marie. Louvain-la-Neuve, Belgique, De Boeck Supérieur.

- Romainville, Marc, et Rege Colet, Nicole (Dir.). 2006. La pédagogie universitaire : Regards croisés. Bruxelles, De Boeck.
- Salmon, G. 2000. E-moderating: The key to teaching and learning online. Kogan Page.
- Scallon, Gérard. 2004. L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Bruxelles, De Boeck.
- Schön, Donald A. 1983. The reflective practitioner: How professionals think in action. New York, Basic Books.
- Sievert, Roland. 2019. La formule du bonheur. Auxerre, Éditions Rhubarbe.
- Stamelos, Georges. 2024. La démocratisation de l'enseignement supérieur en Europe. Le cas hellénique. Paris, L'Harmattan (Éducations et sociétés).
- Szpirglas, Mathias. 2023. Comprendre le management avec la Casa de Papel. Paris, EMS (Management et Sociétés).
- Tardif, Jacques. 2006. L'évaluation des compétences. Montréal, Chenelière Éducation.
- Thomas, J. W. 2000. A review of research on project-based learning. San Rafael, CA, Autodesk Foundation.
- Trow, Martin. 1973. Problems in the transition from elite to mass higher education. Berkeley, CA, Carnegie Commission.
- Verger, Jacques. 1999. Les universités au Moyen Âge. Paris, PUF.
- Zarifian, Philippe. 2001. Le modèle de la compétence : trajectoire historique, enjeux actuels et propositions. Paris, Liaisons.