De l'accompagnement à la pédagogie universitaire : quels enjeux pour la formation des enseignants- chercheurs ?

*From learning support to higher education teaching: what are the major
challenges involved in training teacher-researchers?*

Emmanuelle Annoot

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2298>
DOI : 10.4000/rechercheformation.2298
ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2014
Pagination : 17-28
ISBN : 978-2-84788-816-4
ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Emmanuelle Annoot, « De l'accompagnement à la pédagogie universitaire : quels enjeux pour la formation des enseignants-chercheurs ? », *Recherche et formation* [En ligne], 77 | 2014, mis en ligne le 31 décembre 2017, consulté le 03 janvier 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2298> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.2298

De l'accompagnement à la pédagogie universitaire : quels enjeux pour la formation des enseignants-chercheurs ?

> **Emmanuelle ANNOOT**

Université de Rouen, laboratoire Centre interdisciplinaire de recherches sur les valeurs, les idées, les identités et les compétences (CIVIIC)

RÉSUMÉ : Cet article porte un intérêt aux pratiques d'accompagnement pour faire réussir les étudiants, encouragées en France par les politiques publiques tant pour le supérieur que pour le secondaire. À l'aide d'une revue de littérature, nous interpréterons les discours institutionnels assurant leur promotion et nous intéresserons à l'évaluation de leurs effets. Puis nous proposerons des pistes de travail pour contribuer à la formation pédagogique des enseignants-chercheurs à partir des résultats de la recherche, de leurs savoirs académiques et du contexte dans lequel ils exercent leur activité.

MOTS-CLÉS : politique et administration de l'enseignement, université, sciences de l'éducation

Lors de la dernière décennie, le débat sur la démocratisation de l'enseignement supérieur en France s'est principalement centré sur l'accès aux grandes écoles. Or, faire du slogan « 30 % de boursiers en grande école » la marque d'une volonté d'ouverture sociale semble paradoxal alors que *« l'institution de masse par laquelle se fait l'essentiel de la promotion scolaire et intellectuelle des classes populaires reste l'université »* (Beaud et Convert, 2010, p. 6). Toutefois, si l'université a bien ouvert ses portes à de nouveaux étudiants, cette démocratisation est ségrégative (Merle, 2002) parce qu'à ce mouvement est associé un creusement des inégalités socio-culturelles (Bodin et Millet, 2011, p. 233). Constatant un échec de masse à l'université, notamment en premier cycle, et se situant dans la continuité de la réforme Bayrou instaurant le tutorat, les pouvoirs publics ont pris des initiatives dans l'intention affichée d'améliorer la réussite des étudiants : plan réussite en licence en 2007 puis loi d'orientation de juillet 2013. Parmi ces mesures, les pratiques pédagogiques destinées à accompagner les étudiants pour l'orientation, la formation et l'insertion tiennent une place centrale.

Dans le langage des administrateurs, l'accompagnement tend à désigner une relation horizontale entre un enseignant et un étudiant *a priori* culturellement éloigné de la norme du « *bon étudiant* ». Dans cette relation, l'enseignant exerce un rôle de conseil pour installer un climat de confiance et contribuer à la définition de son projet d'études, à son succès aux épreuves d'examens ou à sa préparation à l'entrée dans la vie active (Annoot, 2012a). L'objet de cet article¹ est de faire un point sur les politiques d'accompagnement des étudiants en France, leurs enjeux et leurs limites dans le contexte actuel, en établissant des comparaisons avec la promotion de l'accompagnement dans l'enseignement secondaire. L'échec relatif des dispositifs d'accompagnement mis en place est analysé à partir de deux idées principales. D'une part, la nature techniciste de ces dispositifs mis en œuvre sans que soient questionnées les finalités et l'organisation de l'enseignement universitaire contribue à leur inadaptation aux besoins spécifiques des étudiants. D'autre part, le déficit de connaissances en matière d'apprentissage des étudiants et plus généralement de pédagogie universitaire chez les enseignants-chercheurs missionnés les rendent démunis pour réaliser cet accompagnement de manière efficace. Le développement de recherches sur les pratiques pédagogiques des enseignants-chercheurs constituerait une voie pour penser les mutations de leur métier.

1. Évolution des politiques publiques et émergence de l'accompagnement dans les formations universitaires

Les politiques publiques d'enseignement supérieur ont connu une série de transformations qui ne sont pas sans incidences sur les finalités, le contenu et l'organisation pédagogiques des formations universitaires. Le processus de démocratisation ou de « *massification* » (Felouzis, 2003) de l'enseignement supérieur s'est inscrit dans le prolongement d'un mouvement qui a conduit à l'allongement des études primaires puis secondaires au cours du siècle dernier. L'internationalisation des politiques publiques illustrée dans l'enseignement supérieur par l'harmonisation européenne des diplômes a réorganisé leur architecture en trois niveaux : licence-master-doctorat (LMD) avec l'objectif de faciliter la mobilité des étudiants pour la formation puis pour l'emploi. Ce changement, devenu visible pour l'ensemble de la communauté universitaire, n'est pas la seule conséquence de la mise en œuvre du projet pédagogique de Bologne. Dans les universités françaises devenues autonomes en 2007, d'autres chantiers ont été à l'œuvre, en particulier, l'introduction de démarches « *qualité* » pour évaluer les projets d'établissements, les formations et les laboratoires. Parmi les critères retenus par l'agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES devenue en novembre 2014 Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur, HCERES) pour

1 Cet article est une version réécrite et enrichie de nouvelles références de la communication réalisée en 2013 au congrès de l'AREF et figurant dans la bibliographie.

l'évaluation des formations figure la présence de dispositifs destinés à améliorer la réussite des étudiants. Ainsi, encouragées par les directives de la tutelle, des pratiques d'accompagnement ont été introduites principalement dans les cursus de licence afin d'accroître les performances des universités tant en termes de taux de réussite aux examens que de taux d'insertion des étudiants.

Il serait réducteur d'attribuer le développement de ces pratiques à la seule volonté politique des représentants de l'État ou des équipes de direction des établissements. En effet, des enseignants du supérieur ont aussi été à l'origine d'initiatives destinées à faire réussir les étudiants parfois avant même que des recommandations leur soient faites, par exemple le plan réussite en licence à l'université de Bourgogne « *a permis la création de nouveaux dispositifs co-existants avec ceux existants* » (Perret, 2013, p. 4). De même, il ne faudrait pas laisser penser que la volonté de promouvoir la réussite des jeunes ne concerne que l'échelon supérieur des études. Les enseignants, tous niveaux d'enseignement confondus, reçoivent des prescriptions telles que celles de s'adapter à une diversité de publics pour répondre à la volonté politique de démocratiser l'accès aux études et d'accroître le niveau de qualification des jeunes, d'inscrire leur activité pédagogique dans une logique par compétences en référence au cadre supranational dit de « l'économie de la connaissance ».

Parmi les prescriptions faites aux enseignants, nous nous sommes concentrée exclusivement sur les pratiques d'accompagnement visant à faciliter la réussite des jeunes et cherchant, dans un premier temps, à comprendre le sens de ces orientations politiques pour l'université en les comparant avec celles de l'enseignement secondaire. Les métiers d'enseignant-chercheur et d'enseignant dans le secondaire sont tous deux des métiers de l'interaction humaine à visée de transformation des individus. Toutefois, des différences fondamentales existent entre ces deux métiers, en particulier, au niveau de l'objet du savoir et de la transposition didactique. Les enseignants du secondaire se soumettent à des programmes nationaux élaborés indépendamment d'eux et à des directives pédagogiques nationales appliquées à l'ensemble des établissements. En revanche, les enseignants-chercheurs se réfèrent aux savoirs qu'ils produisent dans leur discipline pour réaliser leurs enseignements ou à ceux de la communauté scientifique qui a contribué à leur socialisation universitaire. Ils sont auteurs des maquettes des formations qui déterminent les champs des savoirs enseignés aux étudiants y compris lorsqu'ils coopèrent avec les milieux socio-économiques (Marcyan, 2007) et avant que l'État se prononce sur l'accréditation des diplômes. « *Ainsi, à la différence de l'enseignant du primaire ou du secondaire qui dispose d'un curriculum prescrit suffisamment détaillé, accompagné de documents pédagogiques qui le concrétisent, l'enseignant universitaire est amené, tant bien que mal, à concevoir lui-même l'objet de la formation à dispenser, en explicitant l'implicite du programme succinct mis à sa disposition, éventuellement en formulant des compétences et des objectifs, en préconisant les activités et les supports didactiques*

appropriés et en prévoyant les outils d'évaluation» (Roegiers, 2012, p. 30).

La dimension pédagogique de l'activité des enseignants-chercheurs s'articule avec les dimensions de la recherche et de l'administration. Les pratiques désignées sous le terme d'accompagnement dans l'enseignement supérieur (tutorat par des enseignants – notamment dans les formations incluant des stages – présence d'enseignants référents en charge de suivre la progression d'étudiants ou de petits groupes d'étudiants pour leur formation ou l'élaboration de leur projet personnel et professionnel) misent sur la construction de l'autonomie sociale et intellectuelle de l'étudiant durant son itinéraire de formation en s'inspirant, comme l'indique l'introduction de ce dossier, des courants pédagogiques qui ont marqué la fin du siècle dernier (Lanarès et Poteaux in Berthiaume et Rege Colet, 2013). Dans ce contexte, les pédagogies de l'apprentissage sont souvent valorisées aux dépens d'une pédagogie de la transmission considérée comme peu adaptée aux publics issus de la démocratisation scolaire et à l'acquisition de ces compétences sociales. Or, le maintien d'une structuration classique des enseignements universitaires en cours magistraux, travaux dirigés et travaux pratiques, le peu voire l'absence de formation pédagogique dans le supérieur (Bertrand, 2014) interrogent les enseignants-chercheurs sur la place qu'ils peuvent accorder à l'accompagnement dans leur activité. Nous nous intéresserons à la mesure des premiers effets de ces dispositifs. Puis, ce bilan nous conduira à nous interroger sur les fins de l'enseignement universitaire et sur les conditions pour développer un apprentissage de qualité chez les étudiants.

2. Accompagner des élèves puis des étudiants : quels enjeux ? Quel bilan ?

Depuis le début du XXI^e siècle, le concept d'accompagnement est utilisé dans de nombreux secteurs de la société : à chaque palier du système éducatif par exemple, dans les domaines de la formation continue et du travail social (Paul, 2009). Dans le système universitaire, il fait partie du vocabulaire de la documentation institutionnelle destinée à promouvoir les dispositifs d'aide à la réussite (Onisep, 2008). Dans l'enseignement scolaire (Desbuissons, 2011), ce terme, réservé d'abord aux activités périscolaires (Glasman, 2001), s'applique désormais plus largement aux pratiques au sein de l'institution. Que ce soit pour le second degré ou pour l'enseignement supérieur, il semble que le terme d'accompagnement s'applique à tout individu et pas exclusivement à ceux qui rencontrent des difficultés contrairement aux termes de soutien ou d'aide : *« Le début des années 2000 voit, dans un contexte marqué par la multiplicité de signaux préoccupants pour la performance globale du système scolaire (comparaisons internationales, enquêtes de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance [DEPP] sur les performances des élèves, évaluations sur l'école primaire, statistiques sur les sorties sans qualification, bilans des journées d'appel de la préparation à la défense, etc.), la*

montée en puissance de la thématique de «l'accompagnement des élèves» et de «la personnalisation des parcours» (Desbuissons, 2011, p. 41). Par exemple, le nouveau lycée de 2010 présenté par Luc Chatel, ministre de l'Éducation nationale, fixe trois objectifs majeurs : une orientation plus personnelle progressive et continue, un accompagnement personnalisé tout au long de la scolarité, une ouverture plus grande du lycée sur son époque.

Accompagner l'étudiant à l'université, c'est suivre les étapes clés de son parcours prédéfinies par les textes d'orientation. C'est aussi faciliter ses échanges entre des mondes qui, *a priori*, obéissent à des logiques distinctes : celui des lycéens et celui de l'université, celui des étudiants et celui des universitaires, celui des diplômés et celui du monde socio-économique (Annoot, 2012a). L'autonomie des étudiants est considérée par les pouvoirs publics comme un processus qui se construit pas à pas, année après année. La conséquence de la promotion des pratiques d'accompagnement par l'institution est le développement de la formation pédagogique des enseignants du supérieur confiée récemment aux Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) tandis que des centres de pédagogie universitaire existent déjà ou se mettent en place dans certaines universités.

Avant ces dispositions, le tutorat méthodologique dans le premier cycle de l'enseignement supérieur a été un dispositif phare de François Bayrou, ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, pour prévenir l'échec des étudiants dans l'enseignement de masse. De 1997 à 2001, nous avons conduit une série de travaux sur l'évaluation de ce dispositif avec des équipes de recherches réunies par l'Institut national de recherche pédagogique (INRP) (Sirota, 2003) et dans le cadre du Comité national de coordination de la recherche en éducation (CNCRE) (Fave-Bonnet, 2000) avant de réinterroger le concept de tutorat avec l'émergence de celui d'accompagnement. Les orientations du «Plan réussite en licence» visent l'amélioration de l'accueil des néo-bacheliers qui découvrent le fonctionnement de l'université et demandent l'implication des enseignants-chercheurs, en particulier dans le processus d'individualisation des parcours et des apprentissages des étudiants (Annoot, 2012a). Une des différences fondamentales entre l'ancienne politique du tutorat et celle, plus récente, du «Plan licence» est le rôle qui a été attribué aux enseignants-chercheurs. En effet, les universitaires ont été directement sollicités pour exercer des fonctions de tutorat, ce qui n'était pas le cas dans les années quatre-vingt-dix (même si, dans les faits, des membres de la communauté universitaire non enseignants-chercheurs se sont impliqués dans le «Plan licence» : étudiants, personnel administratif, enseignants issus du second degré).

Sophie Morlaix et Cathy Perret (2012, p. 20) constatent le bilan décevant du plan pluriannuel. Prudemment, elles soulignent «*la difficulté d'évaluer rigoureusement et quantitativement, l'impact de certaines démarches pédagogiques*» en raison de la diversité des paramètres qui les caractérisent, en particulier l'augmentation

croissante ces dernières années de bacheliers non généraux à l'université aux résultats plus médiocres. De plus, les auteures précisent qu'une mesure plus fine de la fréquence et des types d'action suivies permettrait d'approfondir les analyses. Enfin, elles s'interrogent : « *La situation n'aurait-elle pas été pire sans ces dispositifs pour les étudiants ?* » (p. 20). Cette conclusion de l'étude est à rapprocher de celles qui ont pu être établies à propos de l'évaluation des dispositifs dans les zones d'éducation prioritaire (Meuret, 1994 ; Rochex, 2006) et le tutorat méthodologique dans l'enseignement supérieur (Annot, 2012a).

De plus, nous avons montré, à travers les témoignages de conseillers d'orientation à l'université que les itinéraires dits « de la seconde chance » (passerelles et réorientations de la licence vers les BTS) ne rencontraient pas forcément le succès attendu auprès des étudiants en panne d'orientation et susceptibles d'être accompagnés (Annot, 2012b). En somme, les dispositifs d'accompagnement que nous avons évalués n'ont bénéficié qu'aux étudiants déjà actifs dans leur parcours et volontaires pour être accompagnés (Annot, 2012a). Toutefois Cathy Perret (2014, p. 7) souligne que « *pour un même type de dispositif, la participation étudiante peut être très variable selon les filières comme avaient pu le constater également Fornasieri, Lafont, Poteaux et Séré (in Sirota, 2003), sans qu'il soit actuellement possible d'en comprendre les raisons. La compréhension de ces différences reste à explorer.* »

Bien que l'usage du terme « accompagnement » tende à se banaliser dans les discours institutionnels, c'est plus le processus technique, la relation horizontale entre l'apprenant et celui qui l'accompagne, qui est mis en avant que la relation éducative singulière participant à la construction de l'autonomie du jeune (Desbuissons, 2011 ; Annot, 2012a). Tant pour le second degré que pour le supérieur les textes officiels ne donnent pas de définition précise du terme « accompagnement ». Les enseignants sont souvent démunis non seulement pour établir un diagnostic des difficultés des élèves ou des étudiants mais aussi pour concevoir des manières d'enseigner ou de faire apprendre susceptibles d'être adaptées à leur public : « *Ainsi on évoque la surcharge de travail des enseignants impliqués dans le dispositif PRL (plan réussite en licence) comme des sentiments d'impuissance des enseignants face à des étudiants qu'ils ne savent pas toujours aider ou qui ne veulent pas les écouter* » (Perret, 2014, p. 6). Si l'intégration des enseignants dans l'évaluation des dispositifs peut aussi être la source de leur transformation dans la mesure où ils sont les premiers impliqués (Perret, 2014) ils sont peu informés des résultats des recherches sur l'apprentissage des étudiants (Morlaix et Perret, 2012) qui pourraient guider leur pratique et exercent, pour la plupart, leur métier sans formation ou conseil pédagogique. Héritiers d'une pédagogie de la transmission, principal modèle de référence de la formation universitaire en France, ils se transforment en accompagnateurs en prenant appui le plus souvent sur leur expérience et leur bon sens dans un contexte français marqué par un nombre trop modeste de travaux sur les facteurs pédagogiques favorables à la réussite universitaire (Perret, 2013).

Plus largement, les effets des pratiques d'accompagnement sont révélateurs de la place accordée à l'université dans l'offre d'enseignement supérieur en France. Leur existence s'appuie sur l'idée d'une défaillance de l'université qu'il faudrait compenser. Compte tenu des évolutions sociodémographiques et de l'absence de débat public sur la prise en considération de l'arrivée des nouveaux étudiants à l'université dont Stéphane Beaud (2003) avait fait le portrait, Romuald Bodin et Mathias Millet (2011, p. 226) remettent en question cette supposée défaillance en montrant que l'université «*est une institution de régulation au sens de Durkheim, c'est-à-dire un dispositif par lequel les consciences individuelles se trouvent contraintes et réglementées de façon à être ajustées aux possibles qui s'offrent à elles*».

Ainsi, bien que leur promotion s'appuie sur un discours émancipateur, les dispositifs d'accompagnement n'ont pas la vocation de reconsidérer l'ordre social et économique qui s'illustre à l'université par l'introduction de la concurrence, la valorisation de certaines compétences plus récompensées que d'autres (Duru-Bellat, 2009) et des inégalités sociales entre étudiants accentuées par les écarts de richesse entre les différentes catégories socio-professionnelles (Dubet, 2010). Il semble donc que la valorisation de l'accompagnement en réponse à une supposée «*défaillance de l'université*» empêche une réflexion plus profonde sur le sens que recouvre la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur pour une nouvelle génération de bacheliers s'apparentant davantage qu'auparavant à un prolongement de la scolarité obligatoire (Bodin et Millet, 2011). De plus, le concept d'accompagnement, au sens institutionnel, véhicule une conception particulière du rapport de l'individu au savoir. L'étudiant, tout comme l'élève, n'y est pas considéré en tant que personne mais en tant qu'individu évalué en fonction de ses performances dans l'institution (Desbuissons, 2011). La réussite étudiante, but poursuivi par les pratiques d'accompagnement, est mesurée en référence à un parcours standardisé effectué dans un temps normé. Or, la prise en compte de la complexité des parcours des étudiants montre que les voies de la réussite sont multiples (Paivandi, 2015). Par exemple, l'assimilation d'une réorientation à la fin d'une première année universitaire à un échec révèle une vision réductrice de la réussite. Des étudiants, bien que quittant une filière universitaire, peuvent finalement aboutir à l'obtention d'un diplôme de manière différée et parfois en dehors de l'université. Prenons comme exemple celui des étudiants qui quittent l'université après un cursus en sciences humaines et sociales et qui rejoignent des écoles spécialisées : «*L'université constitue, pour un grand nombre d'étudiants, un espace de transition qui leur donne le moyen de se préparer à certaines orientations auxquelles l'enseignement secondaire prépare peu ou mal. C'est le cas entre autres des écoles spécialisées paramédicales ou sociales*» (Bodin et Millet, 2011, p. 240).

3. De l'accompagnement à la pédagogie de l'enseignement supérieur

Nous avons présenté des dispositifs organisés par l'action publique en vue de faire réussir les étudiants à l'université et leur relatif échec. Le fonctionnement de l'institution soulève un paradoxe : l'ouverture au plus grand nombre avec une succession de dispositifs d'aide à la réussite au nom de l'égalité des chances et un système inégalitaire (Bodin et Millet, 2011). La redéfinition d'un projet pour l'université française contribuerait sans doute à une meilleure cohérence du service public d'enseignement supérieur et « *la division et la hiérarchisation, explicités et implicites, des cursus, des filières et des disciplines (dans et en dehors de l'université) mériteraient d'être sérieusement discutées* » (Bodin et Millet, 2011, p. 241).

En étudiant les pratiques d'aide à la réussite (tutorat, accompagnement), nous avons identifié des « *conflits de logiques* » (Fichez, 1998) entre le déploiement de processus techniques et le développement d'une pédagogie de la médiation conférant un rôle nouveau aux enseignants-chercheurs concernés dès lors par les dimensions motivationnelles et méthodologiques de l'action de l'étudiant (Carré, 2003). Dès lors, comment développer la qualité des apprentissages des étudiants ? La motivation de l'étudiant est la condition de son apprentissage et il n'apprend pas seul ; le rôle d'autrui, en particulier celui des enseignants-chercheurs, est déterminant dans la construction de son autonomie sociale et culturelle à condition que les universitaires trouvent des réponses à la question de leur fonction dans le système universitaire, qu'ils donnent un sens à leur action et qu'ils se saisissent de méthodes et d'outils pour développer l'apprentissage en profondeur² des étudiants (Berthiaume et Rege Colet, 2013, p. 323). Passer de la réussite à l'université à la réussite des étudiants à l'université, c'est répondre aux questions politiques et philosophiques fondatrices de tout acte pédagogique. Si la formation aux métiers d'enseignant du primaire ou du secondaire est instituée depuis longtemps en France, l'idée de former à la pédagogie les enseignants du supérieur est très récente et suppose la prise en considération de la manière dont leur identité professionnelle se construit autour de leur discipline. Dans les activités d'enseignement, « *le savoir à enseigner puise dans la discipline de référence qui est le principal support identitaire alors que le savoir pour enseigner procède d'un monde de l'implicite qui s'acquiert à la fois au travers des responsabilités et des activités d'enseignement mais aussi au cœur même des disciplines* » (Rege Colet et Berthiaume, 2009, p. 138). Les recherches menées chez les dirigeants élus universitaires montrent également leur attachement à la culture académique : « *si ces dirigeants endossent, avec ou contre leur gré, l'habit du manager, ils n'en conservent pas moins des pratiques ou des valeurs compatibles avec celles propres à la culture académique* » (Chatelain-Ponroy, Mignot-Gérard, Musselin et Sponem, 2012, p. 67).

2 « Apprentissage en profondeur : apprentissage qui débouche sur une utilisation à long terme ; l'apprenant peut non seulement répéter les notions qu'il a entendues mais il sait aussi les appliquer et même les évaluer. » (Berthiaume et Rege Colet, 2013, p. 323).

Dans une recherche « Entrer dans les métiers de l'enseignement supérieur » (Étienne et Annoot, 2014) intégrée au programme « Universitarisation et professionnalisation – Enjeux et tensions dans les métiers de l'interaction humaine »³, nous nous sommes inspirés de la démarche méthodologique proposée par Patrick Rayou et Luc Ria (2009) qui ont étudié l'activité des praticiens de l'enseignement secondaire en proposant un observatoire de recherche qui s'intéresse au travail réel des enseignants débutants. Malgré le rapport spécifique qu'ils établissent entre l'enseignement et la recherche, rapport structuré par leur discipline de référence, les enseignants du supérieur, en particulier les débutants, partagent certaines préoccupations avec les enseignants du secondaire (Étienne et Annoot, 2014) : comment enseigner à un public hétérogène ? Comment faciliter l'acquisition de savoirs savants à des jeunes culturellement et socialement éloignés des exigences de l'institution ? Notre étude a révélé le rôle privilégié des pairs dans l'apprentissage du métier, en particulier du directeur (de la directrice) de thèse, et de l'équipe pédagogique avec qui s'instaure une forme de compagnonnage. Ces premiers travaux qui ont révélé le rôle des disciplines dans la construction du savoir pour enseigner ainsi qu'une tendance à la reproduction des pratiques par l'imitation des pairs (Étienne et Annoot, 2014) méritent d'être poursuivis afin de mieux connaître la façon dont les enseignants-chercheurs exercent leur activité d'enseignement. En effet, la fédération de recherches sur les pratiques pédagogiques des enseignants du supérieur nous semble être une condition essentielle pour penser les modalités de leur développement professionnel dans une université qui change.

4. La formation des enseignants-chercheurs en question

Ces dernières années, les politiques publiques d'enseignement supérieur et les établissements ont mis en œuvre des programmes d'actions destinés à améliorer la réussite des étudiants. Ces dispositions, dont le bilan reste mitigé, ont eu une influence sur le travail pédagogique des enseignants-chercheurs qui eux-mêmes ont pris des initiatives pour s'adapter à leurs publics. Pourtant, la manière dont les enseignants-chercheurs abordent les questions de l'enseignement et de l'apprentissage des étudiants reste peu étudiée. Si une meilleure connaissance du métier d'enseignant-chercheur nous semble être d'une importance primordiale pour contribuer à leur formation et à l'émancipation sociale et intellectuelle des étudiants (Annoot, 2014), la clarification du débat politique sur les finalités d'un enseignement universitaire vraiment démocratique n'en paraît pas moins essentielle.

Emmanuelle ANNOOT

emmanuelle.annoot1@univ-rouen.fr

3 Ce programme de recherche a été financé par la Région Haute Normandie et conduit sous la direction de David Adé (université de Rouen, CETAPS) et Thierry Piot (université de Caen Normandie, CERSE) avec la collaboration de Emmanuelle Annoot (université de Rouen, CIVIC), Richard Etienne (université Paul-Valéry Montpellier 3, LIRDEF), Paule Biaudet (université Pierre-et-Marie-Curie ; CNAM Paris) et Richard Wittorski (université de Rouen, CIVIC), dans le cadre du Grand réseau de recherche « Culture et Société en Normandie » (GRR-CSN) pour l'équipe enseignement supérieur.

Bibliographie

- Annot, E. (2014). Postface. In Lameul, G. et Loisy, C. (dir.). *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique, questionnement et éclairage de la recherche* (p. 221-226). Bruxelles : De Boeck.
- Annot, E. (2013, août). *Quels sont les éléments de comparaison entre les méthodologies mises en œuvre pour la formation à l'accompagnement des enseignants en milieu scolaire et la formation des enseignants du supérieur?* Communication lors du congrès international de l'AREF. En ligne : <<http://www.eref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/2586-quels-sont-les-%C3%A9l%C3%A9ments-de-comparaison-entre-les-m%C3%A9thodologies-mises-en-oeuvre-pour-la>>, consulté le 21 février 2016.
- Annot, E. (2012a). *La réussite à l'université : du tutorat au plan licence*. Bruxelles : De Boeck.
- Annot, E. (2012b). Accompagnement pour l'orientation et l'insertion à l'université : le changement dans la continuité? In S. Devineau et A. Léger (dir.), *Formation, Qualification, Emploi en Normandie* (p.153-169). Caen : Presses universitaires de Caen.
- Beaud, S. et Convert, B. (2010). 30 % de boursiers en grande école... Et après? *Actes de la recherche en sciences sociales*. 3(183), 4-13.
- Beaud, S. (2003). *80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris : La Découverte.
- Berthiaume, D. et Rege Colet, N. (dir.) (2013). *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques, Tome 1 : Enseigner au supérieur*. Berne : Peter Lang.
- Bertrand, C. (2014). *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur*. Rapport à la demande de Simone Bonnafous, directrice générale pour l'Enseignement supérieur et l'Insertion professionnelle. Paris : ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Bodin, R. et Millet, M. (2011). L'université un espace de régulation. L'«abandon» dans les 1^{ers} cycles à l'aune de la socialisation universitaire. *Sociologie*, 2(3), 225-242.
- Carré, P. (2003). Regards croisés sur une notion plurielle. In B. Alberio (dir.), *Autoformation et enseignement supérieur* (p. 27-36). Paris : Hermès/Lavoisier.
- Chatelain-Ponroy, S., Mignot-Gérard, S., Musselin, C. et Sponem S. (2012). *La gouvernance des universités françaises – Pouvoir, évaluation et identité*. Paris, Montréal : Cnam-LIRSA, UPEC-IRG, SciencesPo - CNRS, HEC Montréal.
- Desbuissons, G. (2011). Les dispositifs français et leurs apports pédagogiques, *Administration et éducation*, 130, 39-48.
- Dubet, F. (2010). *Les places et les chances : Repenser la justice sociale*. Paris : Seuil.
- Duru-Bellat, M. (2009). *Le mérite contre la justice*. Paris : Les Presses de Sciences Po.

- Étienne, R. et Annoot, E. (2014). *L'entrée dans le métier d'enseignant-chercheur*. Communication lors du colloque de l'AIPU. En ligne : <http://hosting.umons.ac.be/php/aipu2014/C9TEST/select_depot2.php?q=1602>, consulté le 21 février 2016.
- Fave-Bonnet, M.-F. (dir.) (2000). *Pratiques et dispositifs pédagogiques, dans l'enseignement supérieur, en direction des étudiants en difficulté : Rapport final, appel d'offre CNCRE 1998* (3 vol.). Paris : ministère de la recherche.
- Felouzis, G. (dir.) (2003). *Les mutations actuelles de l'université*. Paris : PUF.
- Fichez, E. (1998). Industrialisation contre médiation. In P. Mœglin (dir.), *L'industrialisation de la formation : État de la question* (p. 133-150). Paris : CNDP.
- Glasman, D. (2001). *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*. Paris : PUF.
- Lanarès, J. et Poteaux, N. (2013). Chapitre 1 : Comment répondre aux défis actuels de l'enseignement supérieur? In D. Berthiaume et N. Rege Colet (dir.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques, Tome1 : enseigner au supérieur*. Berne : Peter Lang.
- Marcyan, Y. (2007). La construction des diplômes professionnalisés à l'Université L'exemple de l'université Nancy 2, *Recherche et formation*, (54), 29-45.
- Merle, P. (2002). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris : La découverte.
- Meuret D. (1994). L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaire dans les collèges. *Revue française de pédagogie*, (109), 41-64.
- Ministère de l'Éducation nationale (2010). *Le nouveau lycée, repères pour la rentrée 2010*. En ligne : <http://media.education.gouv.fr/file/reforme_lycee/91/8/Nouveau-lycee-Reperes-pour-la-rentree-2010_133918.pdf>.
- Morlaix, S. et Perret, C. (2012). *Essai de mesure des effets du Plan Réussite en Licence*. Dijon : IREDU, coll. Les document de travail de l'IREDU, CIPE/IREDU-CNRS.
- ONISEP (2008). *L'orientation à l'université*. Paris : auteur.
- Paivandi, S. (2015). *Apprendre à l'université*. Bruxelles : De Boeck.
- Paul, M. (2009). L'accompagnement : D'un dispositif social à une pratique relationnelle spécifique. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle et J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation* (p. 613-646). Paris : PUF.
- Perret, C. (2014). Retour d'expérience d'une première évaluation du Plan Réussite en Licence à l'université de Bourgogne : les leçons d'un difficile recueil des points de vue enseignants et étudiants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30-2. En ligne : <<http://ripes.revues.org/816>>, consulté le 20 février 2016.
- Perret, C. (2013). Les choix des équipes pédagogiques pour la réussite des étudiants : un éclairage via la cartographie du plan réussite en licence de l'Université de Bourgogne. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 29-2. En ligne : <<http://ripes.revues.org/730>>, consulté le 21 février 2016.

- Rayou, P. et Ria, L. (2009). Former les nouveaux enseignants. Autour des statuts, de l'organisation et des savoirs professionnels. *Éducation et sociétés*, (23), 79-90.
- Rege Colet, N. et Berthiaume, D. (2009). Savoir ou être? Savoirs et identités professionnels chez les enseignants universitaires. In R. Hofstetter et B. Schneuwly (dir.), *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (p. 137-162). Bruxelles : De Boeck.
- Rochex J.-Y. (2006). Les « zones d'éducation prioritaire » (ZEP). Quel bilan? *Les Temps modernes*, 3/2006 (n°637-638-639), 219-257. En ligne : <www.cairn.info/revue-les-temps-modernes-2006-3-page-219.htm>.
- Roegiers, X. (2012). *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur? Placer l'efficacité au service de l'humanisme*. Bruxelles : De Boeck.
- Sirota, R. (dir.) (2003). Entrer à l'université : Le tutorat méthodologique. *Recherche et formation*, 43.

Abstract

From learning support to higher education teaching: what are the major challenges involved in training teacher-researchers?

ABSTRACT: This article deals with student learning support, a service which is encouraged by public policy in France in both the secondary and higher education sectors. We will interpret the institutional discourses which promote these practices and assess their impact using a selection of bibliographic references. The article includes suggestions on how to improve teacher-researcher training by using research results, academic knowledge and the context in which they operate.

KEYWORDS: educational policy and administration, university, sciences of education