
Accompagnement et pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur

Teaching and guidance in French higher education

Nicole Poteaux



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2328>

DOI : 10.4000/rechercheformation.2328

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2014

Pagination : 87-100

ISBN : 978-2-84788-816-4

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Nicole Poteaux, « Accompagnement et pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur », *Recherche et formation* [En ligne], 77 | 2014, mis en ligne le 31 décembre 2014, consulté le 03 janvier 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2328> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.2328

© Tous droits réservés

Entretien

Accompagnement et pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur

> **Nicole POTEAUX**

Université de Strasbourg, Laboratoire interuniversitaire de sciences de l'éducation et de la communication (LISEC)

> **Entretien avec Nicole Poteaux, professeur émérite à l'université de Strasbourg, réalisé par Emmanuelle Annot et Laurent Cosnefroy.**

Recherche et formation : *En regard de ton expérience de chercheuse et d'enseignante dans l'enseignement supérieur, quelle est ton interprétation du terme « accompagnement », qui émerge d'ailleurs hors du champ de l'enseignement supérieur? Comment interprètes-tu l'usage de ce terme quand il s'agit de l'orientation, de la formation, de l'insertion des étudiants? Comment expliques-tu la présence de cette notion dans le vocabulaire institutionnel et aussi dans le vocabulaire pédagogique des enseignants du supérieur?*

Je vais essayer de répondre à ces questions en disant que le terme d'accompagnement est apparu, à mon avis, en opposition avec celui de transmission, c'est-à-dire qu'il a été utilisé dans des situations ou des contextes qui n'étaient pas ceux de l'enseignement traditionnel universitaire. On a parlé d'accompagnement, par exemple, quand on a mis en place le tutorat, puis dans tout ce qui est projet professionnel de l'étudiant. Vous connaissez peut-être l'association « Projet pro. com »¹ où l'accompagnement est présenté comme une attitude des enseignants. On l'emploie aussi beaucoup dans les centres de ressources en langues que j'ai eu l'occasion d'initier à Strasbourg. L'accompagnement se différencie de l'enseignement, mais il fait partie des attitudes de l'enseignant. Certes, il y a des moments où l'on est dans l'accompagnement sans que le mot ne soit écrit. Ou sans que la situation ne soit décrite comme telle. Pour moi, la notion s'est développée pour désigner un autre rôle de l'enseignant. Il agit un peu à la manière

1 <<http://www.projetpro.com>>.

du guide de montagne qui accompagne sur un parcours. Il va être à côté, il va être là vigilant, et pas forcément devant, à tout gérer, à tout commander. C'est vraiment cette conception-là qui me semble intéressante, importante. On va la trouver dans les secteurs que je citais tout à l'heure. Pour moi l'accompagnement est aussi très lié à une approche constructiviste et socioconstructiviste, puisque l'hypothèse de départ est que le travail d'apprentissage conditionne l'acquisition. C'est l'individu qui doit l'accomplir. Il est évident que l'enseignant, là, va être plus dans cet accompagnement de l'apprentissage et de l'acquisition que dans la transmission, même si, à mon avis, on peut aussi trouver dans la transmission la notion d'accompagnement. Si on essaie de clarifier les domaines, je pense qu'il y a un lien très fort entre les deux. Réfléchissant à notre histoire dans l'enseignement supérieur, je crois que ce vocabulaire, comme d'ailleurs le terme de pédagogie universitaire, a émergé dans les secteurs professionnalisants, par exemple, la médecine, les filières des IUT en particulier. J'ai l'impression que l'accompagnement est ici davantage un modèle de compagnonnage. Voilà un médecin qui va être formé au pied du lit du malade, dans la salle d'opération, etc. L'apprentissage se fait aussi par imitation. J'ai l'impression que ce sont les médecins, aussi bien au Québec qu'en Europe, qui ont le plus développé cette notion d'accompagnement dans la formation des jeunes mais dans le cadre de formations professionnalisantes. Dans le domaine plus large, celui de la réussite de l'étudiant, on parle aussi d'accompagnement en y mettant des choses avec lesquelles je ne suis pas forcément d'accord. Par exemple, pour moi, le soutien scolaire n'est pas vraiment de l'accompagnement parce que les soutiens sont souvent la répétition de ce qui a été fait pendant les cours. Dans la recherche sur le tutorat à laquelle Emmanuelle, tu avais apporté ta contribution², le terme accompagnement n'apparaissait pas encore tout à fait comme maintenant, c'était un peu plus flou. On formait des tuteurs mais sans dire que c'était de l'accompagnement. Je me rappelle qu'il y avait des zones d'ombre là-dessus, ce qui faisait que des tuteurs se prenaient souvent pour des enseignants.

Recherche et formation : *Est-ce qu'il y aurait plusieurs formes d'accompagnement?*

Nicole Poteaux : D'une part, je pense qu'une définition du concept d'accompagnement est centrale. C'est une attitude de compagnonnage qui consiste à être vigilant, à ne pas trop aider a priori, à être à l'écoute, à observer. D'autre part, tu as raison de soulever cette question parce qu'il peut y avoir, selon les acteurs, des formes différentes. Par exemple, le « Projet pro.com », que je connais bien parce qu'on m'a demandé récemment d'assister à l'un de leurs séminaires pour exercer un regard extérieur, m'a conduit à me replonger dans la philosophie de l'accompagnement. Dans cette association, on va vous dire qu'on ne transmet aucun contenu, on se place dans le domaine de la méthodologie, c'est-à-dire qu'on accompagne les étudiants dans une démarche. Ils vont réfléchir aux secteurs qu'ils

2 Annot, E., Marchat, J.F. et Poteaux, N. (2003). Regards de tuteurs. *Recherche et formation*, 43, 47-64.

étudiant, ils vont aller voir des gens sur le terrain, interviewer des travailleurs du terrain mais ils n'apprennent rien en termes de contenu académique. Au contraire, dans l'accompagnement en médecine il y a un apprentissage des contenus assez clair et c'est peut-être cela qui sème le trouble quand on travaille dans le plan réussite en licence ; je crois que beaucoup de nos collègues ne savent pas ce qu'ils pourraient faire dans ce dispositif. L'accompagnement, tel que je le vois, est quelque chose d'extrêmement positif, un moyen de sortir du tunnel de l'échec, un parcours de réussite et non plus un soutien au sens dramatique d'une béquille pour éviter de sombrer complètement.

Recherche et formation : *Comment interprètes-tu le sens du mot « accompagnement » dans le cadre des politiques publiques puisque ce terme est employé dans le vocabulaire institutionnel ?*

Si je me réfère à mon expérience, je pense que le mot n'est pas utilisé dans le sens que je décrivais tout à l'heure. Dans l'admission post-bac, je ne pense pas qu'il y ait un accompagnement personnalisé. On reste à mon avis du côté d'une présence experte qui va vérifier ou qui va contrôler, éventuellement donner une idée, une intuition. Quand je dis accompagnement, je le vois dans un long terme du moins dans un temps assez long. Un accompagnement ne peut être ponctuel me semble-t-il. Maintenant, je dis ce que j'en pense, cela ne concerne que moi, c'est comme cela que je le vois. L'accompagnement prend du temps pour les compagnons du devoir comme pour le développement personnel d'un étudiant à l'université. Cela s'inscrit forcément dans le temps.

Recherche et formation : *Cela entre effectivement en contradiction avec un accompagnement normé inscrit dans une période donnée.*

Oui, parce que tout ce qui est normé, par exemple les formulaires, les cahiers de bord te donnent quelque chose qui est déjà très structuré. On te dit : « C'est un carnet de bord qui va t'accompagner » ou « un portfolio » ; tous ces outils que l'on développe maintenant hardiment. Pour moi, ils sont trop normés et empêchent justement l'individu de prendre son temps, de créer, d'être accompagné dans sa propre création, son propre cheminement. Accompagnement c'est un peu la même chose que cheminement. Pour cheminer, accompagner, il faut avoir des espaces de liberté, de la persévérance et aussi avoir le droit de se tromper. Or l'admission post-bac, par exemple, ne te donne pas trop le droit de te tromper. Je le vois aussi bien en pédagogie universitaire. On fait beaucoup d'outils parce qu'on a toujours le fantasme de l'outil qui va résoudre une question. Ces outils, les gens ne savent pas bien les utiliser ou n'arrivent pas à se les approprier. En ligne, il y a eu des portfolios numériques et d'autres initiatives qui me laissent dubitative. Enfin, pour moi, ce n'est pas de l'accompagnement.

Recherche et formation : *On est dans une sorte de paradoxe finalement, c'est-à-dire que la notion d'accompagnement suppose une ouverture à l'incertitude. Or, les*

enseignants semblent avoir du mal à s'exposer à des situations incertaines. Est-ce cela qui pose problème au fond?

Oui, je pense qu'un enseignant du supérieur est quand même beaucoup dans les certitudes, dans les représentations du métier. Je reprends justement l'expérience que j'ai vécue pour l'accompagnement du projet étudiant ou du tutorat. La première réaction d'un enseignant-chercheur à qui tu demandes de s'investir dans la démarche est de dire « Ah mais ! Moi je ne sais pas, je n'ai jamais appris, il faut aller voir un service spécialisé ». Ils ne s'autorisent pas à sortir de leur domaine d'expertise puisque les chercheurs sont des experts, les plus grands spécialistes des plus petits sujets ! Du coup, ils n'osent pas et je pense qu'ils ne s'autorisent pas à faire des choses qui sortent du cadre de leur formation, de leur professionnalisation. Ils ne peuvent donc pas admettre que, finalement, accompagner un étudiant dans son projet professionnel, c'est une attitude de recherche qu'ils connaissent, à laquelle ils ont été formés. Le transfert ne se fait pas forcément ; quand on dit accompagnement, c'est comme si l'on disait « gentil animateur », c'est le « Club Med' »... des mots à connotation de loisir. On sait bien qu'à l'université on est sérieux, on fait des choses profondes.

Recherche et formation : *Ce que tu dis me fait penser aux procédures qui sont mises en œuvre dans l'enseignement primaire ou secondaire quand on prend en charge certains élèves en difficulté : des conventions signées avec les familles, un accompagnement instrumenté et minutieusement prévu.*

Tu sais à quoi cela me fait penser ? Je le redis parce que ce n'est pas nouveau, c'est le mot qui me vient à l'esprit : la confiance. Il y a un manque total de confiance chez les individus, aussi bien les élèves que les enseignants. Si l'accompagnement est ouvert à des espaces d'incertitude, d'errance, de pataugeage, nous sommes alors face à de l'aléatoire. On ne sait pas ce qui va se produire et c'est très angoissant pour tout le monde. Pour cette raison, on aime bien être rassuré en utilisant des grilles d'observation et autres outils. Mais si on pouvait restaurer la confiance, se fonder sur l'autonomie de l'individu, sur sa capacité à se prendre en main, de se projeter dans l'avenir, en assumant de se tromper éventuellement, de changer, on progresserait alors beaucoup. J'étais récemment dans un lycée où j'accompagne un groupe d'enseignants sur l'accompagnement personnalisé des élèves. Ce sont des gens extraordinaires qui ont plein d'idées, qui ont envie de faire des choses, mais qui au bout d'un moment se trouvent ligotés par l'institution. Ils disent que ce qu'ils font ne sera pas valorisé alors qu'ils y passent des heures. Ils sont prisonniers de tous ces carcans ; impossible de leur donner du temps, de la reconnaissance. Il me semble que l'accompagnement est à contre-courant complet du fonctionnement de l'institution. Pour enfoncer le clou, en me reportant à mes expériences personnelles d'une certaine époque, je trouve que la situation était plus souple que maintenant. On pouvait faire quelque chose, en tout cas, ce qu'on appelait des groupes de recherche-formation dans les collèges et les lycées. C'était le rectorat qui les

chapeautait. Le cadre dans lequel je travaille aujourd'hui avec les enseignants du second degré s'inscrit dans un IDEX³ de l'université de Strasbourg dont un des objectifs politiques est d'améliorer la réussite des étudiants en créant des liens avec les lycées. Et je fais de l'accompagnement de ces enseignants!

Recherche et formation : *Oui, le lien secondaire/supérieur...*

Je me suis aussi rendu compte que j'ai vécu l'accompagnement justement comme un rôle où tu ne sers à rien parce que tu n'es pas là pour former, un mot que je déteste de plus en plus. Tu n'es pas là pour former les gens, pour leur transmettre quoi que ce soit. Tu es là pour accompagner le groupe, tu ne sers à rien, mais si tu n'étais pas là, rien ne pourrait se passer et pour moi c'est vraiment cela l'accompagnement. Un jour l'Inspecteur est venu me voir alors que je travaillais sur l'enseignement de l'anglais avec des enseignants de dix lycées professionnels de l'académie de Strasbourg. Il venait voir de temps en temps ce que l'on fabriquait. Initialement, nous devions créer des outils méthodologiques, mais finalement nous avons fait autre chose. Lorsqu'il nous a demandé où nous en étions, les enseignants qui étaient autour de la table ont pris la parole et ont commencé à raconter. Je n'ai rien dit. J'étais tellement émue de les entendre. Ils ont dit comment ils s'étaient approprié et avaient créé ces nouvelles approches, ce sont eux qui ont parlé. À la fin, j'ai dit : « Mais alors moi je sers à quoi ? ». Ils m'ont répondu : « À rien, mais si vous n'étiez pas là on n'aurait rien fait ». Et j'ai trouvé que c'était vrai.

Recherche et formation : *Ce que tu dis révèle une tension entre l'accompagnement et l'évaluation très présente dans l'enseignement supérieur tant au niveau de l'État qu'au niveau des établissements.*

Pour moi, ce n'est pas incompatible si l'on considère l'évaluation comme faisant partie du processus. Il y a aussi une composante d'auto-évaluation, d'évaluation par les pairs, un processus d'évaluation qui permet d'être aussi dans le parcours, le cheminement. Ce n'est pas l'évaluation finale dont on a l'habitude. Il s'agit de faire le point régulièrement, de pratiquer le feed-back. L'accompagnement c'est aussi du dialogue à la Socrate, parler avec les gens avec qui l'on travaille et faire le point, parfois de façon formelle, parfois informelle. Dans notre système il y a des crédits, des notes, tout dépend de la manière dont on les pratique, comment on les présente. Pour moi, l'auto-évaluation est un ingrédient important de l'accompagnement. C'est très peu répandu, une vraie évaluation par les pairs. Je pense que c'est quelque chose que l'université devrait développer. Elle demande des attitudes particulières qui nous sortent de nos traditionnels examens. C'est peut-être un peu idéaliste ce que je dis là, mais je pense qu'on peut y arriver. En tout cas on sait le faire. Après quarante ans d'université, tu peux garder le moral ; il y a des moments où tu te dis :

3 IDEX : Initiatives d'excellence. Ce programme fait partie des « Investissements d'avenir ». Il vise à favoriser l'émergence de nouveaux pôles pluridisciplinaires d'enseignement supérieur et de recherche visibles et attractifs à l'échelle internationale.

tout ça on sait faire, on l'a montré, décrit, écrit, référencé, argumenté, expérimenté. On ne le fait pas mais on saurait le faire, c'est donc du domaine du possible.

Recherche et formation : *Tout ce que tu nous as dit nous renvoie à la question des pratiques pédagogiques des enseignants du supérieur. Si tu dressais un état de la recherche en éducation en France sur cette question, quelles comparaisons pourrais-tu faire avec le monde anglophone que tu connais bien ?*

Pour moi, c'est surtout une différence de culture, de culture de l'enseignement et de l'éducation en général qui est déterminante entre le monde anglophone et le nôtre. On ne s'y intéresse pas beaucoup parce qu'en fait le courant est récent. Dans un article de la *Revue française de pédagogie*⁴ notre collègue Jean-Marie De Ketele explique que le terme pédagogie universitaire a émergé il y a une quinzaine d'années. C'est tout à fait récent. Il est vrai que jusqu'à présent on ne s'est pas beaucoup intéressé aux pratiques des enseignants dans l'Université française. On va me répéter pour la centième fois que les enseignants ne font pas carrière sur l'enseignement mais sur la recherche et que de toute façon il y a une dévalorisation de l'enseignement par l'institution. Mais il existe aussi une culture de nos institutions françaises et d'Europe du Sud qui se différencie totalement de tout ce qui est le monde anglo-saxon ou l'Europe du Nord. Pour moi c'est devenu une évidence. Philippe Meirieu avait expliqué dans un entretien avec Stéphanie Lebars, publié dans un petit bouquin sur l'enseignement, *La machine-école* paru chez Gallimard en 2001, qu'il imputait ces différences à l'influence de la religion dans nos coutumes catholiques ou protestantes. Ce qui pose question, c'est le libre examen. Quand tu vas à Londres, qui n'est quand même pas loin de Paris, tu vois que les bibliothèques sont ouvertes 24 heures sur 24 et 7 jours sur 7. Le travail principal de l'étudiant c'est d'acquérir le savoir par la lecture. Il n'y a pas toute cette sacro-sainte médiation par le clerc, qui existe chez nous. Le clerc monte en chaire. Il a lu les textes et les a interprétés et il dit : «Voilà ce qu'il faut savoir». Alors que les Anglo-saxons disent «Allez voir d'abord ce qu'il faut savoir, ensuite on discute». Je schématise un peu, mais récemment j'en ai encore eu l'illustration, lors d'une journée que l'université de Strasbourg avait organisée sur l'avenir des cours en amphithéâtre, c'était une question un peu provocante, du style «les amphithéâtres ont-ils un avenir?» Comme il y a une diminution de la fréquentation des étudiants dans les amphis, on se pose des questions. Il y avait là des conférenciers français, des francophones d'Europe, des pays proches de la France, Suisse, Belgique et aussi des Québécois. Toute la journée, j'ai pu repérer des différences essentielles quand les gens parlent de pédagogie dans le supérieur entre les différentes cultures. Quand ceux qui sont de tradition anglo-saxonne parlent de l'apprentissage, ils prennent toujours le point de vue de l'étudiant, de l'apprenant, quoi qu'ils disent, tu sens où ils sont. Chez nous au contraire, on est toujours du côté de l'enseignement, des contenus. Je le

4 Jean-Marie De Ketele (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie*, 172, 5-13.

pensais empiriquement et si je me réfère à la psychologie c'est absolument flagrant. C'est la grande différence. On enseigne et si les étudiants n'apprennent pas, ce n'est pas vraiment notre problème, c'est que le niveau baisse, etc. Améliorer la qualité de l'enseignement, c'est une chose sur laquelle on travaille déjà mais améliorer la qualité de l'apprentissage c'est une notion extrêmement récente. D'un côté tu enseignes, de l'autre, ils apprennent plus ou moins. Maintenant la concurrence existe entre les universités au niveau européen. Il y a un espace européen de l'enseignement supérieur. Les différences qui restaient implicites sont devenues de plus en plus explicites, il faudrait qu'on réfléchisse un peu plus à la manière d'enseigner en France. D'où la naissance de services pédagogiques, évoqués tout à l'heure. Mais si tu y regardes de plus près, y compris dans l'Académie de Strasbourg, tu formes des enseignants du supérieur mais tu les formes à quoi? On forme les enseignants à bien enseigner mais on ne se dit pas encore clairement qu'on pourrait accueillir les étudiants autrement, penser leur apprentissage autrement.

Recherche et formation : *Tu veux dire s'intéresser plus aux besoins des étudiants...*

Oui, mais aussi tout simplement s'interroger sur la façon de les regarder. Quand tu vois comment ils arrivent en première année, après le lycée, la façon dont on les traite tous... On les laisse dans une espèce de no man's land. On sait bien que le tri se fait là aussi, il n'y a pas d'accueil. Je suis extrêmement sensible à la notion d'accueil qui est associée à celle d'accompagnement. J'ai observé beaucoup de cours parce que j'ai fait des ateliers d'analyses des pratiques pédagogiques. Pendant huit ans, j'ai observé des moniteurs CIES (centres d'initiation à l'enseignement supérieur) et des jeunes maîtres de conférences dans leurs cours. On organisait des ateliers d'observations croisées. J'ai vu toutes les disciplines et tous les lieux de l'université et j'ai beaucoup appris. Dans la transmission des cours universitaires, tu n'as pas un moment pour accueillir les étudiants. La plupart des jeunes enseignants arrivent bille en tête dans la salle, souvent avec des documents à distribuer pour les travaux dirigés et le cours commence. Ils auraient cinq étudiants devant eux que ça ne changerait rien. Le fait de regarder les gens, de leur dire bonjour, comment ça va aujourd'hui? On va travailler sur tel sujet, qu'est-ce que vous en savez? Juste une parole de ce genre dans les amphis ou les TD. Je me suis dit que j'allais écrire un article là-dessus parce que j'ai un corpus de cahiers de bord et d'entretiens. On ne se soucie pas spontanément des étudiants et les jeunes reproduisent la plupart du temps ce à quoi ils ont déjà été exposés pendant leurs études. Il y a toujours des exceptions, mais grosso modo, les choses se passent ainsi. Accueillir un étudiant en première année, ce pourrait être de lui parler autrement. Tu sais ce que font les Québécois à la rentrée des collèges, des lycées? Ils font une grande fête, une fête joyeuse, parce que l'école, c'est joyeux. La joie de se retrouver à la rentrée... On va passer une année ensemble et d'abord on fait la fête. Je trouve que c'est extraordinaire parce que chez nous on fait souvent la fête en fin d'année. Des professeurs du secondaire m'ont dit : «Mais nous aussi on fait de l'intégration en

début d'année». L'intégration n'est pas la fête. S'intégrer c'est épouser des normes, apprendre où sont les salles, les services, ce qui est utile. On donne tellement d'informations dont les intéressés ne se souviennent au mieux que de la moitié. Tu vois pour moi la fête, c'est aussi l'accueil. On est content, y compris les professeurs, on est content de vous accueillir. On va travailler ensemble, apprendre, c'est merveilleux, l'université c'est un lieu fantastique. Ce message est vrai, pour la plupart d'entre nous, j'en suis persuadée, mais on ne sait pas le faire passer.

Recherche et formation : *Ce qui sous-entend une certaine conception de la relation enseignant/étudiant...*

Bien sûr, c'est plus d'égalité à l'université. Je mets en valeur la relation professeur/étudiant et aussi le campus comme lieu de vie. J'ai passé du temps sur les campus en Angleterre et pour moi un campus anglais n'a rien à voir avec un campus français ; à quelques exceptions près. Les campus anglais sont vraiment des lieux de vie, tu as des boutiques, des banques, tu as de quoi manger, tu peux faire du shopping, tu peux y vivre. Tu n'en pars pas en vitesse le soir ou le week-end. Ce sont aussi des lieux de rencontre. C'est peut-être anecdotique mais ce qui m'a frappée ce sont les cafétérias des étudiants. Dans les universités qui ont été construites en France dans les années soixante-dix ou quatre-vingt, les cafétérias n'existaient pas. On a donc récupéré des locaux inutilisés, dans des sous-sols que les étudiants ont peints et aménagés. Quand les Anglais font un campus, ils conçoivent des lieux de vie, de rencontre entre les étudiants et les enseignants, des lieux sympathiques avec des bars, des fauteuils, une pelouse. C'est là aussi que l'on travaille.

Recherche et formation : *En fréquentant les colloques de la Society for Research into Higher Education (SRHE), je suis frappé de la différence dans les thématiques abordées par nos collègues anglais. Ils s'intéressent beaucoup plus que nous à l'expérience étudiante sur le campus.*

Les Allemands aussi, et quand ils recrutent, ils prennent en compte ce que les étudiants ont fait dans leur vie sociale. Après le bac, tu prends une année pour voyager, pour bourlinguer. Tu mûris, tu réfléchis et c'est ensuite pris en compte dans ta candidature. À Oxford ou à Cambridge, on prend vraiment en compte l'expérience de vie. Si tu tires de l'expérience de vie des savoirs qui ne sont pas académiques, justement pas académiques, cela permet de te développer, de consacrer du temps à ton développement personnel. Tu as raison, c'est extrêmement important de prendre l'expérience de vie en considération parce qu'on traite les étudiants en adultes comme nous. Et puis franchement, les relations entre étudiants et enseignants sont quand même plus directes. En général, chez nous, l'étudiant à la fin de l'amphi vient nous poser des questions, parce que personne n'a osé demander pendant le cours.

Recherche et formation : *Est-ce que tu penses par rapport à ces pédagogies de l'enseignement supérieur qu'il y a des disciplines qui sont plus sensibles à ces questions-là et pourquoi?*

La médecine me semble le meilleur exemple, ils ont été pionniers parce qu'ils forment des professionnels. Les médecins exercent dans une relation avec le patient, c'est un peu comme la relation dans l'enseignement, santé et éducation sont assez proches. Autrement, je ne pense pas qu'il y ait des logiques disciplinaires mais plutôt des logiques individuelles. Il y a des personnes qui ont envie d'innover, qui se soucient, en fait, de leurs étudiants et qui voient bien que les résultats ne sont pas bons, que les étudiants décrochent. Elles se disent que l'on pourrait peut-être faire quelque chose. Mais tout cela reste très timide. Il existe des structures pour accompagner les enseignants dans l'usage du numérique par exemple mais sur 3 500-4 000 enseignants-chercheurs, tu en as 200 qui innovent. J'ai toujours remarqué que dans l'Éducation nationale il y a à la périphérie du système des innovateurs qui font des choses extraordinaires, mais qui ne pénètrent pas au cœur du système, c'est-à-dire qui se généralisent. Ce n'est pas repris par le politique et tant que le politique ne reprend pas pour les généraliser, l'innovation reste marginale. Regardez, on fait plein de choses, mais en fait, on régule, on évite que le système n'explose grâce à toutes ces innovations, ces expériences intéressantes qui sont publiées. Mais cela ne touche pas le système en lui-même.

Recherche et formation : *J'avais une question à propos des étudiants puisque tu évoquais l'importance de l'accueil : Est-ce que dans l'enseignement supérieur français, la présence des grandes écoles, l'attirance de plus en plus forte des étudiants pour les écoles du secteur privé ne constituent pas un frein à un sentiment de cohésion et d'appartenance, tout du moins dans les premières années?*

Oui, bien sûr. Il y a beaucoup de flou autour des premières années. L'image de l'université est déjà assez négative dans la représentation sociale, dans les discours, dans les médias. À nous de prendre le contrepied. Je suis abonnée au *Monde* et il y a toujours le supplément « Université et grandes écoles ». On ne parle plus que des grandes écoles dans ce supplément. Au début, il y avait régulièrement des articles sur l'université, maintenant ils sont réduits à la portion congrue.

Recherche et formation : *Le fait que pour beaucoup d'étudiants l'université soit un second choix ne fait-il pas obstacle à la cohésion du groupe?*

C'est possible, mais on pourrait modifier leur perception, déjà en les faisant travailler effectivement ensemble, en faisant en sorte qu'ils se connaissent. Je crois aussi qu'il faut modifier les représentations des étudiants dans leur manière d'apprendre à l'université. Ils sortent du lycée, d'un système très contraint où l'on a son professeur, sa classe. Je l'ai fait dans des unités d'enseignement d'ouverture où je ne me privais pas d'agir en ce sens. On travaillait sur la représentation de l'université : « Quand on vous dit, université à quoi pensez-vous? ». Je leur

demandais d'approfondir et les étudiants étaient extrêmement contents parce qu'on les faisait réfléchir : « C'est mon premier choix, mon deuxième, mon troisième, qu'est-ce que j'en fais, qu'est-ce que c'est que cet environnement, qu'est-ce que je peux faire et comment ? » Par exemple, les étudiants de biologie en première année avaient très vite compris les paradoxes et les contradictions. On leur disait : « l'Université c'est l'autonomie, soyez autonomes, travaillez, développez-vous, soyez curieux ». Et en même temps, on leur disait contrôle continu intégral, QCM tous les quinze jours. D'eux-mêmes ils entendaient : il y a un QCM, tu viens à mon cours, tu vas apprendre les contenus par cœur. Ils voyaient très bien qu'on leur disait des choses contradictoires. Ils comprennent et finalement se plient à la norme qu'on leur impose. Je suis contre tout ce qui est module d'intégration. Faire de l'accompagnement c'est avoir des séances où tu discutes régulièrement avec les étudiants sur la manière dont ils vivent leurs études, ce qu'ils deviennent, ce qu'ils apprennent, quels sont leurs problèmes, l'accueil ce n'est pas une journée d'accueil suivie d'une retombée dans le système rigide que l'on connaît. Il faut évoluer autrement, modifier la représentation de l'université. Ce n'est pas difficile mais il faut juste s'en souvenir. C'est aussi vrai pour le lycée et tous les échelons du système éducatif.

Recherche et formation : *Quelle serait alors ta définition de la pédagogie universitaire ?*

Voilà la bonne question. D'abord je n'aime pas ce mot « pédagogie ». On pourrait dire « andragogie » éventuellement. Pour moi, la pédagogie c'est le couple enseigner/apprendre. Les Anglais n'ont pas de mot pour la pédagogie universitaire, ils disent *teaching and learning*. Je trouve que c'est très bien, c'est dans ce couple en interaction qu'il faut placer la pédagogie. On est toujours dans ce paradigme. Il est vrai qu'on a aussi le couple enseignant-chercheur qui n'est pas innocent et qu'il faudrait travailler. J'ai écrit là-dessus dans la revue *Distance et médiation des savoirs*⁵.

Travailler sur ce couple de mots me semble plus fertile que de dire, on va faire un service de pédagogie universitaire où l'on va chercher la bonne parole. C'est un travail sur soi pour rapprocher l'enseignement et la recherche. La plupart des enseignants qui font de la recherche et qui enseignent perdent leur attitude de chercheurs dans l'enseignement. C'est une idée que j'aime développer mais qui est difficile à étayer. Quand on enseigne, on est dans les certitudes et on fait peu d'épistémologie de la discipline surtout en première année. On enseigne aux étudiants des résultats, des choses avérées, on passe sous silence les méandres des découvertes. Quand l'enseignant est en recherche il est dans le doute, le questionnement. On a l'impression qu'en enseignant il perd de cette attitude. Il la retrouve éventuellement en master et avec les doctorants, mais en première année

5 Poteaux, N. (2013). Pédagogie de l'enseignement supérieur en France : état de la question. *Distances et médiations des savoirs*, 4.

ce sont des contenus à apprendre, j'ai envie de dire désincarnés. Je trouve qu'à l'université on désincarne, il faudrait remettre de la chair.

Recherche et formation : *Il faudrait introduire une attitude recherche dans l'enseignement, quelque chose comme ça ?*

Voilà, puisque les enseignants-chercheurs ont cette attitude, pourquoi la mettent-ils au placard ? Pourquoi ne la développent-ils pas dans leur enseignement ? Si tu le fais, tu regardes les étudiants autrement, non pas comme des gens sur qui tu déverses des savoirs, des contenus mais comme des personnes qui peuvent comprendre comment on construit, c'est redonner de la place à l'apprendre et se rapprocher du constructivisme, en considérant qu'apprendre est une démarche personnelle. Souvent, on ne peut pas faire autrement que par soi-même, mais pas seul, avec les autres, dans l'accompagnement des pairs, des enseignants, des enseignants-chercheurs, etc. Pour moi, il y a une cohérence entre ces termes enseigner/apprendre/accompagner. L'attitude de chercheur est transférable à celle d'enseignant me semble-t-il. Personnellement, j'ai beaucoup travaillé sur moi-même et j'ai cultivé cette attitude : on cherche, on réfléchit, on met les choses en relation, on se questionne. À mon avis, pédagogie universitaire est encore un mot à la mode, un peu fourre-tout. Cependant, pour la première fois dans l'histoire de l'université, on se questionne ouvertement sur l'enseignement. Est-ce qu'il y a une façon d'enseigner propre à l'université ? Certainement, mais elle n'est pas universelle, la même pour tout le monde. Il n'y a rien dans la carrière d'un enseignant-chercheur qui l'oblige un jour à justifier, en argumentant, ses capacités à enseigner. Mais tout d'un coup la question surgit, on se dit finalement qu'il faudrait y réfléchir parce que ailleurs c'est mieux. Chez nous ce qui compte le plus ce sont les prix Nobel. Savent-ils enseigner ? Personnellement, je ne leur poserais pas la question, parce que ce n'est pas leur problème.

Recherche et formation : *Quelle est ton interprétation de la primauté accordée à l'approche constructiviste voire socioconstructiviste dans les discours contemporains sur la pédagogie universitaire alors que dans les pratiques, les pédagogies de la transmission dominant encore ?*

Donner la primauté à l'approche constructiviste c'est à mon sens un détour pour se questionner sur ce qu'est apprendre, réhabiliter ce mot pratiquement absent de l'enseignement supérieur. L'approche socioconstructiviste signifie que chaque individu apprend, fait des opérations cognitives, produit un processus d'apprentissage que personne ne peut faire à sa place. Il le fait aussi avec les autres bien sûr, c'est même le cas des autodidactes mais eux sont au dehors de l'institution. Jusqu'alors, l'institution n'accordait pas beaucoup de place au fait d'apprendre mais maintenant on pense que Piaget, Vygotsky et Bruner ont dit des choses intéressantes sur les processus cognitifs. On voit bien que l'environnement est déterminant dans l'apprentissage. On va réfléchir sur la manière de mettre

en relation apprendre et enseigner. Qu'est-ce qu'on peut faire à l'université pour que les étudiants apprennent mieux, dans de meilleures conditions, pour devenir plus performants, parce qu'il y a trop d'échecs. Se pose aussi le problème de la qualité des apprentissages, des types d'apprentissage en profondeur. On sait bien que beaucoup d'apprentissages se font juste pour passer les examens, comme les QCM. Il n'y a pas assez de travaux sur ce sujet. Ce sont surtout des Québécois qui montrent comment dans la résolution de problèmes ou l'apprentissage par projet, on peut aller plus loin que de retenir seulement des contenus désincarnés, en ne les séparant pas de leur épistémologie, en les plaçant dans des situations authentiques.

Recherche et formation : *Tu as commencé l'entretien en mettant en relation transmission et accompagnement, je voulais aborder la question de la transmission des valeurs puis que former ce n'est pas exclusivement faire apprendre...*

Précisément, quand j'ai dit transmission j'y ai inclus l'accompagnement. Le terme transmission fait penser à des savoirs, à des contenus, à des cours magistraux. La désincarnation pour moi, c'est peut-être le manque de référence à des valeurs. Les valeurs se transmettent par ce qu'on montre aux étudiants, quand on leur fait comprendre ce qui nous motive, ce qui nous pousse à faire ce métier. L'insertion sociale des disciplines se retrouve dans l'accompagnement du projet de l'étudiant, par exemple. On va voir sur le terrain. La désincarnation, c'est le manque de valeurs, le manque de liens entre ces savoirs et la société, comment ils sont générés parfois par des questions sociales. Les valeurs motivent pour l'acquisition de contenus. Elles se transmettent dans un contexte qui dévalorise ou qui donne du sens aux savoirs. C'est très important que les choses fassent sens pour les étudiants, sinon ils décrochent assez vite. Faire sens c'est aussi articuler les contenus aux valeurs sociales et personnelles.

Recherche et formation : *Et d'après toi, cette transmission des valeurs, est-ce que ça doit passer exclusivement par le magistrocentrisme?*

Pas forcément. Je pense que cela peut être fait partout. Je ne suis pas contre les amphithéâtres, le cours magistral, c'est plutôt dans la relation avec les étudiants, dont on parlait tout à l'heure, que les choses vont se passer. Je l'ai fait pendant des années. On peut aller au fond des choses de manière inattendue, on revient à l'idée d'aléatoire, tu ne prévois pas tout. C'est vrai que les enseignants débutants veulent surtout bien préparer leurs cours, ils collent à leur papier et ne veulent pas en déroger, ce qui est normal. Mais quand une question surgit de la part des étudiants, il est nécessaire de leur laisser la parole. Et quand on ne sait pas, il faut dire qu'on va aller interroger ensemble d'autres ressources. Ce n'est pas tellement la forme mais l'attitude transversale qui compte. Sinon on va retomber dans les normes, on va faire un module sur les valeurs, ce qui est contreproductif. Ce qui réussit c'est l'accompagnement inscrit dans le temps et dans les disciplines, dans la durée avec des dialogues, des discussions, des travaux de groupes, des interventions des étudiants que l'on peut reprendre et compléter.

Recherche et formation : *Nous arrivons à la dernière question qui fait référence à ton parcours de chercheuse en sciences de l'éducation et à toutes les actions que tu as pu conduire à l'université de Strasbourg au service de la réussite des étudiants, quelles sont, selon toi, les conditions pour développer un apprentissage de qualité pour les étudiants dans les établissements ?*

Je reviens à l'accueil, avant tout le regard que l'on porte sur les étudiants. Pour moi, c'est fondamental. Ce sont de jeunes adultes qui viennent le plus souvent avec une bonne dose d'enthousiasme et de dynamisme, qui sont prêts à faire des choses et que l'on peut décourager très vite. Même le soutien est décourageant, quand on dit « attends, je vais t'expliquer ». Je suis une disciple de Rancière et de son maître ignorant. Je pense que du moment où tu dis aux gens « Je vais t'expliquer », « Je vais t'aider », cela veut dire que tu ne peux pas y arriver sans moi. Je suis expert, je vais tout te montrer, tu vas comprendre, etc. L'essentiel, c'est l'attention qu'on peut porter à l'individu, ses capacités, son potentiel de développement. Il faut leur faire sentir qu'ils ont une place dans cette institution, qu'ils peuvent se développer de façon tout à fait harmonieuse et intéressante dans le dispositif où ils entrent. Voilà ce qui est important.

Recherche et formation : *Comment peut-on concrètement leur faire sentir qu'ils ont une place dans l'institution ?*

C'est leur laisser la parole. Tu sais, pour les minorités, c'est très important. Donner la parole aux gens c'est leur donner une place. Aussi peut-être faire des groupes interdisciplinaires pour certaines activités. Je ne vais pas dire des UE parce qu'on va retomber dans les normes. La pression des notes rend difficile la valorisation de travaux transversaux car ce qui ne donne pas lieu à des notes n'est pas pris au sérieux. Il est possible de trouver des solutions comme au Québec pour l'orientation. Les étudiants passaient une première année à l'université et ils rendaient à la fin un projet d'études qui donnait lieu à des crédits. À l'université, il y a plein de petits dispositifs, plan réussite en licence, diplôme d'université de type tremplin, tutorat, accompagnement du projet de l'étudiant etc. Mais c'est morcelé, l'idée serait de les remettre ensemble dans une synergie, dans des lieux qui ne soient pas dévalorisés a priori parce qu'ils ne sont pas disciplinaires. C'est pourquoi dans ces lieux, il faut de vrais enseignants-chercheurs en plus des prix Nobel, si possible, qui viennent discuter avec les étudiants. Ils parleraient de l'enthousiasme dans le travail de recherche. Mais si tu mets ce dispositif avec des moniteurs, des tuteurs ou bien les services d'orientation, c'est fichu. Il y a une hiérarchie universitaire. Tu vas me dire que ce n'est pas une sinécure et que ce n'est pas gagné que l'enseignant-chercheur pense être utile aux étudiants de cette façon-là. Donc c'est vraiment l'accueil qui est nécessaire et aussi le lien entre tous les dispositifs qui existent. Ce qui est terrible c'est que ces dispositifs ont été faits *a priori* pour des gens qui ne vont pas réussir à l'université, à des niveaux différents et dans des secteurs différents. L'accueil part du postulat qu'on accueille tout le monde

pour que tout le monde soit dans les meilleures conditions. Bien sûr, on accueille tout le monde mais on attend que ça se décante. Quand tout d'un coup ça ne va plus, on va à la pêche : plan réussite, tutorat, soutien, etc. C'est peut-être un peu utopique mais quand je vois, toutes les structures existantes, d'imaginer un lieu, des lieux où les étudiants pourraient réfléchir à ce qu'ils sont, à ce qu'ils viennent faire à l'université, à ce qu'ils vont réaliser avec les autres, de manière plus souple, plus ouverte. Cela signifie qu'il ne faut pas avoir peur de l'aléatoire, de l'inattendu. À mon avis, tout enseignant-chercheur est capable d'aller dans ce sens à condition d'être convaincu. Traiter les étudiants en adultes c'est aussi les faire travailler. Il me semble qu'on ne sait pas toujours faire travailler les étudiants de manière à ce qu'il y ait de vrais apprentissages leur permettant de se développer. La question traverse tout le système scolaire, de la maternelle à l'université. Ceux qui travaillent le plus en général, ce sont les professeurs, qui sortent épuisés du cours. Je pense que l'on devrait transférer une part du travail aux étudiants. C'est dans cet esprit que j'ai conçu les centres de langues où les étudiants viennent pour travailler. Ils ne peuvent pas juste s'asseoir en attendant que l'enseignant fasse l'animation. Ils sont obligés de se dire « Sur quoi je travaille? Comment je m'y prends? Comment je m'évalue? », etc. On est alors dans une pédagogie de projet, de résolution de problème, de réflexivité, dans des lieux où les gens viennent travailler ensemble, des espaces modulables où tu peux faire différentes choses et où les enseignants sont présents.

Recherche et formation : Donc finalement c'est peut-être plus l'enseignement et l'apprentissage au centre que les dispositifs?

Oui, je pense que c'est plus des questions d'attitudes des enseignants-chercheurs et de tous les acteurs de terrain que de dispositifs. C'est vrai que je suis sensible aux lieux, à la beauté des lieux, au plaisir qu'on peut avoir mais ce n'est pas toujours le cas. On peut voir des choses extraordinaires en amphithéâtre. Ce qui se joue, c'est la représentation de ce qu'il faut faire à l'étudiant, d'être au service de son développement personnel et professionnel. Pensons que l'on nous confie des jeunes adultes qui vont devenir des citoyens responsables, s'intégrer dans une société. Ce n'est quand même pas rien comme responsabilité. Je vois les étudiants devenir des professionnels de l'apprentissage comme les enseignants sont des professionnels de l'enseignement. Cette notion de professionnalisme est importante. Or, on ne considère pas les enseignants-chercheurs comme des professionnels du couple enseignement/apprentissage, mais comme des spécialistes, des experts de contenus, sauf en sciences de l'éducation où nous sommes un peu marginaux, et encore!