

L'INJONCTION À LA « PÉDAGOGIE DU SUPÉRIEUR » : UN CADRAGE ÉTROIT DES ENSEIGNANTS-CHERCHEURS ?

[Stéphanie Tralongo](#), [Camille Noûs](#)

Fondation Gabriel Péri | « [La Pensée](#) »

2022/3 N° 411 | pages 103 à 114

ISSN 0031-4773

DOI 10.3917/lp.411.0103

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-la-pensee-2022-3-page-103.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Fondation Gabriel Péri.

© Fondation Gabriel Péri. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

L'INJONCTION

À LA « PÉDAGOGIE

DU SUPÉRIEUR » :

UN CADRAGE ÉTROIT

DES ENSEIGNANTS-

CHERCHEURS ?

*Stéphanie Tralongo**

*Camille Noûs***

Présentée comme une solution au « problème » de l'université par les pouvoirs publics, la thématique de la « pédagogie du supérieur » porte depuis une vingtaine d'années un appel à un changement radical des pratiques. Par son adhésion à une vision néolibérale de la société qu'instrumente le nouveau management public, elle constitue une boîte à outils discursive, cognitive et pratique. L'intention est ici de résister à l'injonction de bâtir une réflexion visant à dire comment changer, pour se demander pourquoi et par quels moyens l'attente de transformations est aussi vive et orchestrée.

Mots-clés : « Pédagogie du supérieur » ; enseignement supérieur ; nouveau management public.

Ouvrir un espace permettant des échanges autour des questions d'enseignement et d'apprentissage, comme incite à le faire la « pédagogie universitaire »¹, est

* Maîtresse de conférences, Université Lyon 2, Équipe MEPS Centre Max Weber.

** Camille Noûs est le pseudonyme d'un chercheur français imaginaire. Inventé en 2020 par le groupe de défense de la recherche RogueESR pour contester la politique française en matière de financement de la recherche ; ce nom prend le contrepied des évaluations bibliométriques individuelles qui privilégient la quantité de publications à la qualité, en compliquant les décomptes. Son indice de publication très élevé dans des disciplines hétéroclites démontre l'absurdité des politiques en cours. Ce nom symbolise la préférence du travail collégial, le caractère ouvert de la création et la diffusion des savoirs sur la mise en concurrence entre chercheurs.

1. Si le terme de « pédagogie universitaire » est largement employé dans les discours – voir, par exemple, Jean-Marie De Ketele, « La pédagogie universitaire : un courant en plein développement », *Revue française de pédagogie*, n° 172, 2010 p. 5-13 –, on lui préférera celui de « pédagogie du supérieur », qui permet de se référer à l'espace de l'enseignement supérieur et de la recherche, et non seulement à l'échelle des universités. Il reste

a priori une initiative particulièrement alléchante. Car, contrairement à une idée répandue, ces préoccupations sont vives chez bien des enseignants du supérieur. La détérioration importante des conditions d'enseignement à l'université, des taux d'encadrement et des dotations structurelles, l'afflux d'étudiants au cours des deux vagues de massification, comme l'accroissement des missions qui sont les siennes de lois en lois (depuis la loi Faure en 1968 à la loi ORE en 2018, en passant par la réforme Savary en 1984, la LRU en 2007 et la loi dite Fioraso de 2013) que de nombreux travaux de sciences sociales interrogent², ont progressivement concouru à brouiller toute une série d'évidences : celles de connivences entre enseignants et étudiants, des finalités de l'enseignement et des diplômes universitaires, comme des lieux, des rapports aux savoirs, et des formes d'enseignement. Est-ce pour autant ce que propose la « pédagogie du supérieur » ?

Moins commentée que les mutations de la recherche, la « pédagogie du supérieur » promue par les pouvoirs publics affiche pourtant une ambition transformatrice tout aussi majeure. Le mot d'ordre est qu'il faudrait enfin se préoccuper de questions d'enseignement dans le supérieur, et notamment à l'université. L'absence de formation préalable des futurs enseignants-chercheurs est ainsi pointée du doigt et s'accompagne d'une série de mesures visant à remédier à une situation désormais qualifiée d'intolérable. Se présentant comme incitative, faisant appel au volontariat, à l'enthousiasme, et à la créativité des enseignants et des dirigeants d'institutions de l'enseignement supérieur, l'intention (re-)formatrice avance sous couvert d'un discours apparemment dépolitisé et purement technique. Or, la thèse défendue ici est que c'est loin d'être le cas. Les propos sur la « pédagogie du supérieur » ont progressivement fabriqué un « fonds discursif commun »³, qui fournit à la fois une vision décrédibilisant et délégitimant les pratiques actuelles, les disciplines comme les enseignants-chercheurs, tout en délivrant un prêt-à-penser de solutions à mettre en œuvre, assorti de catégories de perceptions, d'innovations-types et autres « bonnes pratiques ».

L'analyse propose de croiser la chronologie, les acteurs, les activités et le contenu des discours tenus sur la « pédagogie du supérieur » d'une part entre eux, d'autre part au mode opératoire scientifiquement renseigné du nouveau management public saisi comme instrument de gouvernement et pilotage de l'action à distance⁴. En réinscrivant l'attente de changements des pratiques d'enseignement dans la dimension idéologique néolibérale sous-tendant l'histoire récente des transformations de l'enseignement supérieur et de la

que ce n'est pas par hasard si la mention de l'université revient aussi souvent dans les propos, celle-ci étant la première des cibles dans les transformations en cours.

2. Stéphane Beaud et Mathias Millet, *L'Université pour quoi faire ?*, Presses universitaires de France, 2021.

3. Bernard Lahire, *L'invention de l'illettrisme. Rhétorique publique, éthique et stigmates*, La Découverte, 1999.

4. Philippe Bezes et Didier Demazière, « Introduction », Philippe Bezes, Didier Demazière, Thomas Le Bianic, Catherine Paradeise, Romuald Normand, Daniel Benamouzig, Frédéric Pierru et Julia Evetts, « *New Public Management* et professions dans l'État : au-delà des oppositions, quelles recompositions ? », *Sociologie du travail*, vol. 53, n° 3, 2011, p. 294-305.

recherche⁵ (ESR par la suite), il est alors possible d'illustrer une des formes de gestion actuelle des élites savantes. Elle passe par un cadrage des manières de penser et des marges de manœuvre des acteurs du supérieur. S'y dévoilent les raisons d'un apparent hiatus entre un appel à une créativité large qui tend dans le même geste à fortement contraindre les bornes et les limites du pensable en matière d'inventivité pédagogique⁶.

LA « PÉDAGOGIE DU SUPÉRIEUR » : UNE RÉPONSE À UN PROBLÈME PUBLIC FABRIQUÉ DE TOUTES PIÈCES

Au moment où elle fait figure d'actrice incontournable dans l'édification d'une société de la connaissance, l'université est accusée d'être la source de bien des problèmes, qu'il s'agisse de fabriquer massivement un échec annoncé en premier cycle à la production de futurs inemployables, y compris après un doctorat. Même si la liste de faux procès et de faux problèmes qui lui sont attribués est longue⁷, il faut encore en ajouter un. Il relève de l'incompétence proclamée des enseignants du supérieur, notamment à professionnaliser les étudiants, par l'inadaptation des contenus de cours, des pratiques pédagogiques et des savoirs enseignés au regard des enjeux actuels de demande massive d'éducation dans une situation de restriction de la dépense publique. Autant de thèmes qui se recourent sous la bannière de la « pédagogie du supérieur » émergeant en France pendant la première décennie des années 2000. Sa mue en réponse à un problème public, progressivement relayé par un ensemble de pratiques et dispositifs, est régie par un même mot d'ordre : il faut de façon urgente et radicale réformer les pratiques d'enseignement.

Deux phases sont repérables. La première se situe entre 1990 et 2007. À ce moment, le thème de la « pédagogie du supérieur » est abordé principalement à partir de rapports officiels, et de publications de certains acteurs jouant un rôle d'experts auprès des pouvoirs publics et de l'ESR, analysés par Sandrine Garcia⁸. Elle avait mis en évidence la fabrication d'un discours de décrédibilisation des enseignants du supérieur par leur transformation en « profanes », et la constitution d'un schème d'interprétation d'une insuffisance de l'université comme liée à cette incompétence pédagogique. Elle soulignait aussi l'arrivée de préconisations produites par ces experts qui proposaient la création de services universitaires

5. Anne Mesliand, « Recherche et enseignement supérieur : entre asservissement et démocratie », *La Pensée*, n° 401, 2020, p. 107-117.

6. Cette analyse est une synthèse de travaux menés depuis une dizaine d'années, s'appuyant sur un matériau essentiellement discursif ayant fait l'objet de différentes publications. Voir notamment Stéphanie Tralongo, *L'Appropriation. Penser les cadres, processus et produits d'une créativité contrainte en sociologie*, Mémoire d'habilitation à diriger des recherches, Université Lyon 2, 2021, et Stéphanie Tralongo, « Au-delà de l'approche disciplinaire : pour une réflexivité sociohistorique et critique de ses pratiques d'enseignement », S. Bridoux, N. Grenier-Boley, C. Leininger-Frégal (éd.), *Les Recherches en pédagogie universitaire : vers une approche disciplinairement située ?* ISTE Éditions, 2022 (à paraître).

7. Stéphane Beaud et Mathias Millet, *op. cit.*

8. Sandrine Garcia, « L'expert le profane : qui est juge de la qualité universitaire ? », *Genèses*, n° 70, 2008, p. 66-87.

de pédagogie (SUP) fournissant des formations à l'enseignement, le déploiement d'une logique d'évaluation et de contrôles externes. Certaines universités et pratiques, encore assez rares à l'époque, étaient alors montrées en exemple pour leurs créations de SUP ou appels à projets en faveur de l'innovation pédagogique.

Une quinzaine d'années plus tard, la situation a évolué dans le sens annoncé et souhaité par les experts. La seconde phase est ainsi celle d'une mise en place plus généralisée de SUP⁹, d'institutionnalisation de fonctions de conseillers et d'ingénieurs pédagogiques¹⁰, de création d'appels à projets soutenu par des financements de grande ampleur (PIA, IDEFI, PEPS, AMI¹¹, etc.), de démultiplication d'événements tels que journées d'études, colloques, conférences de consensus tant à l'échelle nationale que locale, de fabrication de contenus de Master préparant aux fonctions d'ingénierie de diplômes et pédagogiques¹².

Entre la première phase et la seconde s'observe un triple mouvement. On constate d'une part une intensification importante du nombre d'activités et d'acteurs prenant la parole et agissant au titre de la « pédagogie du supérieur ». Cependant celle-ci ne signale pas un éclatement en proportion des manières d'aborder des questions d'enseignement et de pratiques pédagogiques. C'est davantage à une série limitée de thèmes et de relations entre eux que conduit l'analyse du contenu des discours sur la « pédagogie du supérieur », permettant d'évoquer un « fonds discursif commun » comme fruit de la division d'un travail d'énonciation et de cadrage du soi-disant problème et de ses solutions.

Les producteurs discursifs relèvent de quatre catégories : ils sont enseignants du supérieur, personnels administratifs, élus ou fonctionnaires des pouvoirs publics, ou plus marginalement journalistes spécialisés. Les activités fournissant des traces écrites renvoient pour une part à un travail scientifique : l'écriture d'articles, de chapitres de livres, l'édition de numéros spéciaux de revue, l'organisation de colloques et journées d'études. D'autre part, elles concernent des activités de création, d'organisation, de gestion du fonctionnement de diplômes, projets, services et associations dédiés à la « pédagogie du supérieur », ce qui signifie notamment : des éditions et des réponses à des appels à projets permettant d'obtenir des financements pour ces activités ; la réalisation de toute une littérature technique (fiche

9. L'association, créée en 2014, présente sur son site Internet 46 établissements d'enseignement supérieur affiliés, à peu près autant de services de type SUP (<<https://www.reseaudessup.fr/>>). Ce site et les suivants ont été consultés le 20 septembre 2021.

10. Des sites tels que Wikipédia (<[https://fr.wikipedia.org/wiki/Ing % C3 % A9nieur_p % C3 % A9dagogique](https://fr.wikipedia.org/wiki/Ing%C3%A9nieur_p%C3%A9dagogique)>), diploméo (<[https://diplomeo.com/formations-metier-pour-devenir-ingenieur_pedagogique](https://diplomeo.com/formations-metier-pour-devenir-ingenieur-pedagogique)>), RNCP3450 et RIME (<<https://www.fonction-publique.gouv.fr/biep/repertoire-interministeriel-des-metiers-de-letat>>) en présentent les principales caractéristiques, pour lesquelles une fiche RNCP (RNCP34050) a été créée (<<https://www.francecompetences.fr/recherche/rncp/34050/>>).

11. Respectivement, « Programme d'investissement d'avenir » (depuis 2010) ; « Initiatives d'excellence en formations innovantes » (depuis 2012) ; « Passion enseignement pédagogie pour le supérieur » (depuis 2016) ; « Appel à manifestation d'intérêt » (depuis 2016).

12. Une première centralisation et diffusion des masters formant à l'ingénierie de formation et pédagogique figure sur un blog tenu par l'Ifé : <<https://eduveille.hypotheses.org/7855>>.

de mission du service, bilan d'activité et évaluation de la « qualité », fiches de postes, offres d'emploi, catalogues de formation, etc.); la fabrication de contenus de Master formant à l'ingénierie de formation et pédagogique. Enfin, des activités de production de rapports à la demande des pouvoirs publics sont également menées¹³.

Il est à noter que l'augmentation des acteurs et des activités génératrices de traces écrites va de pair avec une division du travail distinguant ceux qui énoncent le cadre général à l'intérieur duquel se définissent les « problèmes » de l'ESR, ainsi que la solution qu'est la « pédagogie du supérieur » d'un côté et, de l'autre, ceux qui sont appelés à y prendre une part active. L'ensemble gravite autour des appels et réponses à projets, qu'il s'agisse de l'organisation d'une journée d'études ou d'une offre d'emploi. Les principales relations entre les différents producteurs de discours et de pratiques relèvent ainsi de rapports de domination et de subordination les uns avec les autres. De la soumission – et le terme est éloquent en lui-même – d'un projet à la mesure de sa performance, tout indique un appareillage à même d'organiser une appropriation orthodoxe du « fonds discursif commun ». La récompense en est l'attribution de financements pour la mise en œuvre « d'expérimentations » ou autres.

Ces relations de subordination concernent des acteurs diversifiés dans leurs statuts professionnels. Elles se déploient à différents moments de la carrière d'un enseignant-chercheur, qu'il s'agisse de sa socialisation au moment de la thèse et de sa période de stage en vue d'être titularisé (avec des injonctions à se former), puis, au cours de sa carrière, au moyen d'incitations à prendre des fonctions administratives – comme la création et l'animation de services de pédagogie –, à participer à des activités de formation, de recherche, ou de promotion de la « pédagogie du supérieur ».

Dans cet ensemble, qui fait largement appel à la logique de projet, l'État se trouve positionné dans des rôles d'émulation, d'évaluation, de gratification et de sanction.

Les conditions de possibilité d'être créatif sont ainsi bornées par le dispositif en lui-même : parce que chaque acteur reste dans des rôles d'évaluateur ou d'évalué, souvent les deux, autrement dit d'évalué évaluant d'autres acteurs, ce qui présuppose de s'approprier le vocabulaire et les enjeux, sous peine de ne pas recevoir les financements nécessaires pour la mise en œuvre des projets.

LE CONTENU STABILISÉ DU « FONDS DISCURSIF COMMUN »

Plus précisément, que convient-il de s'approprier pour produire et répondre de façon orthodoxe aux appels à financement, création et fonctionnement d'activités, de SUP,

13. Entre 2010 et 2018, 8 rapports sont publiés, qui déclinent les idées de développement du numérique dans l'université, d'une « société apprenante » à bâtir et d'un « accompagnement des enseignants du supérieur à soutenir ». Les coordonnateurs sont la Caisse des dépôts et consignation en 2010; la MINES en 2012; Claude Bertrand en 2014; Sophie Béjean et Bernard Monthubert en 2015; Laurent Cosnefroy en 2015; Daniel Filâtre en 2017; François Taddei, Catherine Bechetti-Bizot et Guillaume Houzel en 2017; Philippe Dulbecco, Marie-Caroline Beer, Jean Delpech de Saint-Guilhem, Sonia Dubourg-Lavroff et Éric Pimmel en 2018.

etc. ? Les propos tenus sur la « pédagogie du supérieur » évoquent une série de thèmes qui semblent toujours aller de conserve. Il y est question d'un changement présenté comme un impératif; des justifications de sa nécessité qui n'appellent aucune discussion critique; et des manières techniques et opératoires de le mettre en œuvre.

Ils énoncent ainsi tout d'abord que le changement est non pas seulement attendu, mais incontournable, car justifié par « le Processus de Bologne », la « Stratégie de Lisbonne », qui auraient des « exigences » propres auxquelles il faudrait se plier sans discussion. Sont mis en avant les problèmes des finances publiques et de l'explosion de la demande éducative depuis la deuxième partie du xx^e siècle, comme des faits extérieurs qui s'imposent à tous, et dont l'histoire de la constitution n'est jamais évoquée. C'est au moyen des verbes « falloir » et « devoir » que ces « exigences » extérieures sont rapportées, engageant d'emblée un rapport d'adhésion doxique envers ce « contexte ».

Les discours précisent aussi les cibles sur lesquels le changement doit se focaliser : il s'agit des enseignants du supérieur et des institutions à visée éducative, qui sont, on le rappelle, également dirigées par des enseignants-chercheurs. Ce changement est alors présenté comme un acte désirable, car il permettra tout à la fois « le développement professionnel » des enseignants-chercheurs, la « réussite des étudiants », et la transformation des établissements d'enseignement supérieur¹⁴ et enfin, à la société d'être compétitive et d'intervenir sur le problème du chômage.

Du point de vue de sa mise en œuvre, les discours préconisent de plus que ce changement est à initier grâce à différents dispositifs visant « l'accompagnement » des enseignants-chercheurs. Il est attendu d'eux qu'ils se forment à la pédagogie, ce qui les conduira à transformer leurs conceptions de l'enseignement, leurs manières d'enseigner comme d'évaluer les étudiants. Pour porter ces transformations, les discours s'appuient sur des théories (de psychologie et de sciences de l'éducation sur l'apprentissage, les étudiants...). Ils recommandent une utilisation des outils numériques, une logique « d'alignement », un « renversement des approches » afin de les centrer « sur l'apprentissage » et les étudiants plutôt que sur les enseignements, sur les « compétences » et les « programmes ». Ils énumèrent aussi certaines « bonnes pratiques », « pratiques innovantes », telles que des « classes inversées », du tutorat, des cours en « fablab », des « *learning centers* », les MOOC¹⁵, etc.¹⁶.

Toujours concernant sa mise en œuvre, les propos mettent en avant que ce changement sera favorisé par la création de SUP, qui demandent des moyens financiers, humains et matériels. Les moyens financiers seront assurés en partie par des réponses à des appels

14. Nicole Rege-Colet et Marc Romainville (dir.), *La Pratique enseignante en mutation à l'université*, Bruxelles, de Boeck Supérieur, 2006.

15. *Massive Online Open Courses*.

16. Sophie Béjean et Bertrand Monthebert, *Pour une société apprenante – propositions pour une stratégie nationale de l'enseignement supérieur*. Rapport, 2015, <<https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid92442/pour-une-societe-apprenante-propositions-pour-une-strategie-nationale-de-l-enseignement-superieur.html>>, (Consulté le 22/11/2021).

à projets émis par l'État, qui permettront de structurer à l'échelle de l'établissement des formules diverses de soutien à la « pédagogie du supérieur », telles que des dispositifs d'appels à projets locaux, des décharges horaires pour les enseignants-chercheurs « innovants », etc. Les moyens humains consisteront en des recrutements sous forme contractuelle ou titulaire de diplômés de Master ou de Doctorat en sciences sociales pour occuper des fonctions de conseillers ou d'ingénieurs pédagogiques. Les moyens matériels comprendront des services supports au numérique bien outillés, des lieux dédiés, du mobilier adéquat particulier, etc.

Il est aussi indiqué que ce changement va se heurter à la résistance des enseignants-chercheurs pour différentes raisons : la peur du changement, des conceptions passéistes de l'enseignement, une absence de formation initiale et continue et, surtout, une absence de reconnaissance dans les carrières des investissements dans l'enseignement jointe à un surinvestissement dans la recherche. Les locuteurs conseillent d'imaginer des actions qui tiennent compte du fossé qu'il s'agit de faire franchir.

Enfin, les discours annoncent que ce changement peut et doit être évalué au moyen d'une politique, de stratégies et d'outils de mesure de la performance, dans une logique de développement de la qualité. Ainsi, un bon taux d'insertion professionnelle des diplômés devient, par une sorte de magie sociale, le signe de bonnes pratiques pédagogiques, oblitérant le simple fait qu'une insertion dépend avant tout de la sphère économique.

LIBERTÉ DE CRÉER OU INJONCTION À FAIRE COMME TOUT LE MONDE ?

Le déploiement du thème de la « pédagogie du supérieur » offre un nouveau terrain d'analyse à une série de questions posées depuis la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur, allant de sa création à son déploiement et ses appropriations à l'échelle des acteurs. On peut ainsi se demander « qui » pilote « Bologne »¹⁷, « qui » « juge de la qualité universitaire »¹⁸, de quels modes de régulation relèvent les universités dans un espace mondialisé de compétition¹⁹, par quels biais se transmettent les normes visant la professionnalisation des maquettes de diplômes universitaires²⁰, à « qui » profitent les « bonnes pratiques »²¹ et, au fond, quelles recompositions dans l'exercice de la démocratie elles signalent²².

17. Sarah Croché, « Qui pilote le processus de Bologne ? », *Éducation et sociétés*, n° 18, 2006, p. 203-217.

18. Sandrine Garcia, *op. cit.*

19. Christine Musselin, *La Grande course des universités*, Paris, Presses de Sciences-Po, 2017.

20. Sophia Stavrou, *L'Université au diapason du marché. Une sociologie du changement curriculaire dans les universités françaises*, Louvain la Neuve, Academia-L'Harmattan, 2017.

21. Dorota Dakowska, « What (ever) works. Les organisations internationales et les usages de "bonnes pratiques" dans l'enseignement supérieur », *Critique internationale*, n° 77, 2017, p. 81-102.

22. Roser Cussó et Corinne Gobin, « Du discours politique au discours expert : le changement politique mis hors débat ? », *Mots. Les langages du politique*, n° 88, 2008, p. 5-11. Anne Mesliand, *op. cit.*

Mobiliser ces réflexions et ces travaux pour le thème de la « pédagogie du supérieur » permet de réinscrire les injonctions à la transformation, les représentations et les « bonnes pratiques » d'enseignement à l'aune de la diffusion progressive de l'idéologie néolibérale et du nouveau management public²³, qui va de pair avec la montée des dispositifs et outils de gestion. Se donnent alors à lire d'une autre manière les constats contrastés d'intensification des discours, de diversification des statuts des locuteurs et d'homogénéité des propos.

Ainsi que le rappellent Stéphanie Mignot-Gérard, Romuald Normand et Pauline Ravinet, les deux nouveaux « paradigmes » que sont « l'économie de la connaissance » et le « nouveau management public vont progressivement s'enraciner et influencer durablement l'action publique menée dans le secteur de l'ESR »²⁴. Le premier terme signale « un rôle clé de la connaissance pour garantir la croissance, la compétitivité économique et la cohésion sociale » à partir d'un rôle fort joué par la recherche, l'innovation et la formation. Dans ce paradigme, l'université devient ainsi un des lieux stratégiques et prioritaires de la prospérité économique et du progrès social, en s'appuyant sur la théorie du capital humain. Le nouveau management public, quant à lui, malgré son éclectisme, peut être défini par cinq grands principes d'organisation allant d'une séparation entre les fonctions de stratégie, de pilotage et de contrôle d'une part et les fonctions opérationnelles de mise en œuvre et d'exécution nécessaires à la mise en place d'une gestion par les résultats fondée sur la réalisation d'objectifs d'autre part (1), la mesure et l'évaluation des performances et de nouvelles formes de contrôle dans le cadre de programmes de contractualisation (2), en passant par une fragmentation des bureaucraties (3), un recours systématique aux mécanismes de marché (4), et une transformation de la structure hiérarchique de l'administration en renforçant les responsabilités et l'autonomie des échelons en charge de la mise en œuvre de l'action de l'État (5)²⁵.

En lien étroit avec ce déploiement, il faut signaler la « prolifération » des outils de gestion, dont certaines des caractéristiques sont de s'afficher comme « neutres et techniques », de rendre « indiscutable le discutable », de fournir une réalité sociale « problématisée selon certains points de vue et en fonction d'expertises variables », ainsi qu'un cadrage de ce questionnement par des « modes d'observation et des choix d'indicateurs spécifiques »²⁶.

En quoi ces principes instrumentés éclairent-ils certains pans, pratiques et logiques dans le cadre de la « pédagogie du supérieur » ? Ils permettent tout d'abord de revenir sur l'importance de la datation : ce n'est pas par hasard si c'est à l'issue de la LOLF (2001) et de la LRU (2007) que s'intensifient à l'échelle des établissements d'enseignement

23. Philippe Bezes et Didier Demazière, *op. cit.*

24. Stéphanie Mignot-Gérard, Romuald Normand et Pauline Ravinet, « Les (re)configurations de l'université française », *Revue française d'administration publique*, n° 169, 2019, p. 5-20.

25. Philippe Bezes et Didier Demazière, *op. cit.*

26. Sarah Ghaffari, Séverine Misset, Fabienne Pavis et Marie Ponnet, « Généalogies des outils de gestion. Introduction », *Travail et emploi*, vol. 133, 2013, p. 5-12 ; Sylvie Craipeau, Jean-Luc Metzger, « Pour une sociologie critique de la gestion », *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 38 (1), 2007, p. 145-162.

supérieur des pratiques mettant en valeur un souci pour la « pédagogie du supérieur ». Ces lois fournissent l’outillage législatif pour poursuivre la transformation de l’ESR dans une direction néolibérale affirmée.

La décrédibilisation des enseignants-chercheurs comme des disciplines fait également partie de l’arsenal cognitif. Dans l’idéologie néolibérale, les individus ne peuvent être laissés libres de leurs penchants, dont il est postulé qu’ils n’iront pas dans le sens de l’intérêt général²⁷. Ce raisonnement vaut aussi pour les disciplines, qui sont présentées comme des sortes d’enclaves corporatistes devant être régulées de l’extérieur dans leur fonctionnement²⁸.

Du point de vue des pratiques, le recours massif aux appels à projets pour l’obtention des financements, la mise en place de procédures de contrôle, la montée d’agents intermédiaires entre les pouvoirs publics et les enseignants-chercheurs reprennent des manières de gouverner à distance, et par des indicateurs. On retrouve les effets d’« une centralisation du pilotage à distance par les autorités publiques – États ou régions selon les pays –, fondée sur la création d’une boucle de rétroaction entre incitations du centre, mesure de la performance des entités par des agences dédiées et allocation d’une part croissante des ressources. »²⁹

Ce mode de gouvernance a des effets sur le contenu discursif. S’observent largement ce que Roser Cussò et Sandrine Gobin ont mis en évidence : une redondance, un appauvrissement du réel, le sentiment d’une vacuité du dire jointe à celui d’une paraphrase du réel et d’un « style formulaire », apparaissant comme « neutre », « technique », « dépolitisé », « non conflictuel », utilisant la rhétorique du problème grave à résoudre par des solutions techniques qui sont aussi fournies³⁰. Pour Roser Cussò et Sandrine Gobin, ces caractéristiques sont le résultat d’une concentration progressive de la décision politique à une échelle transnationale par des organismes de pouvoirs collégiaux (G8, Union européenne, etc.).

Il en résulte, et ce n’est pas sans conséquence pour dessiner l’espace du pensable en matière de pratiques d’enseignement, que les dimensions politiques, stratégiques et décisionnelles se prennent à un échelon qui échappe structurellement aux acteurs. La division entre les fonctions de stratégie, de pilotage et de contrôle ainsi que celles d’exécution est bien à l’œuvre dans le cas de la « pédagogie du supérieur » : les acteurs sont toujours sollicités sur les manières de mettre en œuvre une vision de l’enseignement supérieur à la définition duquel ils ne participent jamais. Ils sont attendus sur des réponses à la question du « comment » changer des pratiques d’enseignement, sans avoir la main sur celle du « pourquoi » mettre en œuvre de tels changements.

27. Busch, Lawrence, *Le Marché aux connaissances. Néolibéralisme, enseignement et recherche*, Versailles, Éditions Quæ, 2014.

28. Catherine Paradeise, « La profession académique saisie par la nouvelle gestion publique », *Sociologie du travail*, n° 53, 2011, p. 313-321.

29. Catherine Paradeise, *op. cit.*

30. Roser Cussò et Corinne Gobin, *op. cit.*

Enfin, une pression constante sur les établissements d'enseignement supérieur est faite pour qu'ils démontrent, par les réponses à appels à projets, l'obtention de financements, la création de services, l'emploi de personnels, le support de projets « innovants », à quel point ils sont investis et engagés dans la création de l'enseignement supérieur du XXI^e siècle. En raison d'une politique de gouvernement des universités par la faillibilité³¹, leur maintien en dépend. L'ensemble fournit une feuille de route difficilement évitable, détaillant où doivent aller les ressources raréfiées que les établissements d'enseignement supérieur réussiront à obtenir : vers des services supports à l'activité d'enseignement, ce qui, au passage, augmente, diversifie et fait éclater leur masse salariale par des postes qui ne relèvent pas directement de l'enseignement, au moment même où les taux d'encadrement s'effondrent.

DE LA « PRÉDICTIBILITÉ » DES DISCOURS À CELLE DE L'AVENIR

Ce cadrage cognitif a des effets sur l'expression du désirable et l'imaginaire des acteurs. À titre d'illustration, on terminera par l'évocation d'un exercice collectif de projection de l'ESR à dix ans, qui avait été organisé en 2015 par un organisme français dans le domaine de l'éducation. Rassemblant plus d'une trentaine d'acteurs, parties prenantes de l'ESR et des questions de « pédagogie du supérieur » à divers titres, les organisateurs avaient appelé à produire le plus « librement » possible des « visions » désirables ou des repoussoirs de l'enseignement en 2025. 24 contributions écrites par des enseignants-chercheurs, responsables de SUP, conseillers pédagogiques et autres intervenants de l'ESR avaient été retournées et commentées au cours d'une journée de réunion.

Quelques années après leur formulation, et après que le monde a brusquement plongé en 2020 dans une crise sanitaire a priori peu envisageable par les auteurs des textes, que disent ces derniers ? L'injonction au changement était assez largement reprise, pratiquement sans discussion ou prise de position critique. La plupart des textes énonçaient une université – car il s'agissait surtout de ce segment de l'enseignement supérieur – à transformer radicalement, tout en fournissant des pistes opérationnelles : un renforcement des SUP et l'intervention de toute une série d'acteurs non-enseignants-chercheurs au sein d'une équipe pédagogique composite ; un abaissement du pouvoir, de la légitimité et de l'autonomie dans le contenu de ses cours des enseignants-chercheurs, voire la fin de ce statut ou au moins la disparition du CNU ; la transformation radicale des campus, devant devenir des lieux de vie, des espaces de sociabilité ouverts à une large palette d'activités à l'exception de l'enseignement sous forme traditionnelle (autrement dit rassemblant physiquement dans des salles de cours et dans des amphithéâtres étudiants et enseignants), l'avènement massif du recours au numérique et aux formules de cours hybrides ; la fin des cursus, des maquettes, des évaluations et des connaissances disciplinaires au profit d'une grande liste de compétences

31. Jérémy Sinigaglia, « Mes enfants l'heure est grave : il va falloir faire des économies ». La faillibilité comme mode de gouvernement des universités », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 221-222, n° 1-2, 2018, p. 20-37.

à faire acquérir par des formations individualisées, à la carte, par du coaching et du tutorat d'étudiants, au moyen d'« approches programmes », d'auto-évaluations et de certifications ; un rapprochement avec le monde économique au moyen de stages obligatoires pour tous, y compris les enseignants afin qu'ils découvrent le monde de l'entreprise.

En somme, la vision en 2015 d'un enseignement supérieur du futur « désirable » était assez prédictible pour un lecteur averti des discours tenus sur la « pédagogie du supérieur » depuis une vingtaine d'années. Elle reprenait bien des points que l'on trouvera par la suite, qu'il s'agisse du rapport publié en 2018, intitulé « Vers une société apprenante »³², de la loi ORE (2018), d'une perte de reconnaissance du rôle CNU, et donc des disciplines, qui se lit dans la fin de la prérogative de qualification aux fonctions de professeur des universités (Loi LPPR, 2020), ou dans les manières dont les discours politiques s'appuient sur cette « crise » pour intensifier « l'emprise du néolibéralisme sur nos sociétés »³³. De prédictibles, on peut alors dire de ces visions qu'elles sont en passe de devenir descriptives de ce qui se met progressivement en place dans l'ESR.

Dans la théorie de Bernstein, le critère de « prédictibilité » d'un discours est un bon indicateur de la force d'un cadrage pesant sur son énonciation, qui renvoie aux relations de pouvoir et de domination présentes dans une situation donnée³⁴. Dès lors, que penser de la très forte prédictibilité des discours sur la « pédagogie du supérieur » ? Elle permet ici de saisir une des manières par lesquelles s'organisent les relations entre le discursif et les pratiques. Le « fonds discursif commun » qui s'est progressivement stabilisé autour d'un certain nombre restreint d'assertions est étroitement articulé à des dispositifs de gouvernement des acteurs à distance. Il produit des catégories de perception et d'action qui contribuent à fabriquer l'espace du pensable et du désirable en matière de pratiques d'enseignement. Il s'appuie sur des outils de gestion, dont la possibilité de « tenir ensemble à la fois des logiques descriptives et prescriptives », mise en évidence ailleurs³⁵, peut être inférée ici.

CONCLUSION

Il n'y a aucune tendance naturelle dans la pente que l'histoire de l'enseignement supérieur a prise depuis les trente dernières années. L'avènement d'une « pédagogie du supérieur » relève d'enjeux, de relations et d'intérêts bien plus élargis que la seule réussite des étudiants, par ailleurs elle-même réduite à la question de leur insertion professionnelle ultérieure. Tout ce qui renvoie au bon sens, comme l'idée qu'il faudrait une formation pour

32. <<https://www.education.gouv.fr/vers-une-societe-apprenante-rapport-sur-la-recherche-et-developpement-de-l-education-tout-au-long-de-5843>>.

33. Laurent Frajerman, « La continuité pédagogique et les méthodes managériales », Stéphane Bonnéry et Étienne Douat (éd.), *L'Éducation aux temps du coronavirus*, La Dispute, p. 133-146.

34. Claude Grignon, « Handicap linguistique, handicap social et handicap culturel », Daniel Frandji et Philippe Vitale (dir.), *Actualité de Basil Bernstein. Savoir, pédagogie et société*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2008, p. 121-132 ; Stéphanie Tralongo, *L'Appropriation...*, *op. cit.*

35. Sarah Ghaffari, Séverine Misset, Fabienne Pavis et Marie Ponnet, *op. cit.*

apprendre à enseigner dans le supérieur, n'arrive pas tel quel dans l'esprit des enseignants-chercheurs et des autres acteurs, mais sous le prisme fabriqué d'un problème à traiter assorti de solutions fournies clé en main. Et il en va de même pour l'injonction à l'inventivité, largement diffusée et attendue autant au niveau des « gouvernances » universitaires qu'à l'échelle des acteurs ayant en charge l'impulsion de pratiques ou la réalisation de cours.

En conséquence, le « fonds discursif commun » sur la « pédagogie du supérieur » est loin de n'être qu'un ensemble de propositions éparses et de bon sens répondant à une juste indignation pour l'absence de formation, et donc d'efficacité des enseignants du supérieur. L'intensification dans le temps, la récurrence des thèmes structurants et l'homogénéité des pratiques qui sont décrites manifestent plutôt un cadrage lexical et cognitif se réactualisant constamment lors des sollicitations à répondre à des appels à projets et à mesurer pour démontrer l'efficacité de la « performance » de chacun.

Ce cadrage sociocognitif interroge les marges de manœuvre des acteurs de l'enseignement supérieur. Bien évidemment, la question des manières dont ces acteurs s'approprient, composent avec, reformulent, sont pris ou se mettent à distance des principaux énoncés au-delà de leurs prises de position professionnelles reste à creuser. L'attention ici sur le commun des discours ne permet pas de les saisir largement et l'on sait que les discours ne sont jamais de purs reflets des pratiques. Ils n'en sont pourtant pas complètement déconnectés, et l'appareillage législatif et gestionnaire rappelé ici fabrique un cadre à l'intérieur duquel les discours à produire relèvent avant tout de rapports de soumission. L'intention est alors d'appeler à constituer des lieux et des espaces pour élaborer un imaginaire, des discours et des pratiques dissonants au regard d'une idéologie dominante néolibérale qui se présente comme le seul réel possible. De tels espaces semblent plus que jamais nécessaires, ne serait-ce que pour se donner les moyens de bâtir un cadre d'intelligibilité des pratiques enseignantes réellement attentif à l'existant. Ce qui veut dire tenant compte de sa complexité, des effets de la détérioration actuelle des conditions matérielles, de l'épaisseur historique et sa conflictualité. ■