
Proposition de symposium :

**« Nouvelles pistes de recherches sur
l'enseignement supérieur »**

**La question pédagogique dans
l'enseignement supérieur est-elle
pertinente ?**

**Congrès international AREF 2007
(Actualité de la Recherche en Education et
en Formation)**

Gilles Van Steenkiste

*Université Paris X-Nanterre
Centre de Recherche Education et Formation (CREF)
Equipe « enseignement supérieur »
Département des Sciences de l'Education
200 avenue de la République
F-92 001 NANTERRE Cedex
Gillesvan@aol.com*

RÉSUMÉ. La question de la démocratisation de l'enseignement supérieur et de la qualité de l'enseignement, notions à fondement pratique et politique, ainsi que la question de l'égalité des chances, notion à fondement utopique et idéologique, agissent et questionnent la place de la pédagogie dans l'enseignement supérieur. Ceci dans un contexte d'enseignement supérieur diversifié et complexifié. L'intérêt de la pédagogie est praxéologique, et sa place, décentrée par rapport aux contenus disciplinaires, peut aider les enseignants dans leurs pratiques et maintenir en éveil et en curiosité le chercheur.

MOTS-CLÉS : Enseignement supérieur, pédagogie.

Introduction

Lors du travail mené pour notre thèse, nous nous sommes rendu compte du lien ténu entre pédagogie et enseignement supérieur. En effet, que l'on s'attarde sur les acteurs (enseignants, étudiants), sur les institutions (du champ de l'enseignement académique, professionnel) ou les liaisons entre l'enseignement supérieur et d'autres secteurs de la société (entreprises, administrations, associations, familles), la pédagogie est présente.

Afin de contribuer à partager avec d'autres un intérêt du « pédagogique », nous commencerons par décliner la notion de pédagogie du point de vue des sciences de l'éducation, pour ensuite tenter d'appréhender les représentations de la pédagogie ou des pratiques pédagogiques selon le point de vue de chercheurs ou d'organismes tels que la Conférence des Présidents d'Université (CPU) ou de l'Agence de Mutualisation des Universités (AMU).

1. La notion de pédagogie du point de vue des sciences de l'éducation

Lorsqu'Emile Durkheim (1858-1917) occupe la chaire de « science de l'éducation » en 1902 à la Sorbonne, la pédagogie est considérée comme une « province de la sociologie » lors d'une séance du conseil de la faculté des lettres de Paris. Cet enseignement cessera du fait de la guerre 1914-1918. Toutefois, un « institut de pédagogie » est ouvert en 1920 auprès de la faculté des lettres de la Sorbonne, une « école pratique de psychologie et de pédagogie » est créée en 1945, à Lyon. Puis, c'est au tour de Jean Château et de Maurice Debesse¹ de tenter de mettre en place une « licence de pédagogie » permettant le développement des recherches pédagogiques et la délivrance d'un titre universitaire aux professeurs de psychopédagogie des écoles normales supérieures. Enfin, l'arrêté du 11 février 1967 crée une nouvelle discipline universitaire : « les sciences de l'éducation »².

Voilà près d'un siècle que la place de la pédagogie dans l'enseignement supérieur est discutée, institutionnalisée, destituée, marginalisée. Le débat continue, et parfois prend des tournures polémiques en opposant les pédagogues aux philosophes, les pédagogues aux didacticiens, ou encore en faisant le raccourci d'une corrélation entre telle forme de pédagogie mise en œuvre et réussite ou échec des étudiants dans leur formation. La question pédagogique est pourtant vivante et pertinente, en particulier lorsqu'on interroge le fondement scientifique de la pratique pédagogique. Des « sciences pédagogiques » manifesteraient « une intentionnalité technique et opératoire » selon Jean-Claude Filloux, alors que « les sciences de l'éducation ont pour objectif central de produire de nouvelles connaissances sur l'éducation en tant que processus », selon Maurice Debesse et Gaston Mialaret³.

Pour Philippe Meirieu⁴, les sciences de l'éducation cherchent à développer des « modèles d'intelligibilité de la chose éducative » en mobilisant trois pôles qui peuvent être articulés entre eux :

Un pôle axiologique : définition des fins de l'éducation ;

Un pôle scientifique : connaissance produite par les différentes sciences humaines ;

Un pôle praxéologique : orientation vers l'action.

L'épistémologie⁵ des sciences de l'éducation est établie, alors que ce n'est pas le cas de la pédagogie. Pour Michel Tardy⁶, « l'épistémologie présuppose l'existence préalable de plusieurs sciences déjà constituées qui lui fournissent des matériaux. Elle est toujours *a posteriori* ». En cela, la pédagogie ou les pratiques pédagogiques ne constituent pas un corpus épistémologique.

Le point de vue d'E. Durkheim relatif à la pédagogie est le suivant : « La pédagogie n'est pas la science de l'éducation, elle est une théorie pratique ». Il distingue trois niveaux de sens au terme « pédagogie » :

La pédagogie comme l'art de l'éducateur dont on dit qu'il est un « bon pédagogue » ;

La pédagogie comme réflexion sur l'action éducative ;

La pédagogie comme systématisation de cette réflexion en une doctrine.

La pédagogie correspondrait à un art, celui notamment pour le maître d'enseigner, de transmettre des connaissances à des apprenants, et à une croyance, celle d'être certain que l'enseignement dispensé est assurément compris et appris des apprenants. Or, les sciences de l'éducation proposent de distinguer la pédagogie, et de l'art de l'éducateur qui relève de la pratique, et de la science de l'éducation dont l'objet est la compréhension et l'explication des phénomènes éducatifs, alors que la pédagogie s'enquiert de leur évaluation ou de leur amélioration.

Définissons la pédagogie comme théorie de l'action éducative, dans le sens d'une discipline praxéologique. C'est à dire que la pédagogie est une théorie à la fois réflexive et orientée vers l'avenir. Selon E. Durkheim⁷, la pédagogie vise à « fournir à l'activité de l'éducateur des idées qui le dirigent ». Ainsi, l'orientation de la pédagogie est prescriptive, et elle vise la pratique elle-même. On peut faire l'hypothèse que l'acteur enseignant ait la prudence nécessaire et la volonté suffisante, en ressources pédagogiques, pour travailler les résistances de l'apprenant, mais aussi ses propres résistances dans la pratique formative.

P. Meirieu⁸ parle de « moment pédagogique », « cet instant où le maître, sans rien renier de son projet de transmettre, découvre que l'élève, en face de lui, échappe à son pouvoir, ne comprend pas, souffre sans doute un peu de cette humiliation que représente pour lui le fait de ne pas comprendre, d'être exclu, même temporairement, de la « collectivité apprenante » ». Et encore, « Le moment

pédagogique est donc l'instant où, tout à la fois, l'enseignant est porté par l'exigence de ce qu'il dit, par la rigueur de sa propre pensée et des contenus qu'il doit transmettre et où, simultanément il aperçoit un élève concret, un élève qui lui impose un décrochage, un décrochage qui n'est, en rien, un renoncement ».

Par ailleurs, toute dynamique pédagogique s'exprime dans un contexte, dans un système. L'institution peut signifier aux acteurs-pédagogues des limites, des entraves. La question inhérente à ce qui fait la pédagogie se pose. Est-ce le discours d'une réflexion sur la pratique ? Est-ce l'acte en situation pédagogique ? Est-ce un espace de pratique et de réflexion d'une même personne ? Est-ce que l'on peut caractériser cette notion de pédagogie ? Peut-on construire un cadre épistémologique et institutionnel ?

J. Houssaye définit la pédagogie comme « l'enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique éducative par la même personne, sur la même personne. Le pédagogue est un praticien-théoricien de l'action éducative »⁹. C'est dans cet interstice entre la pratique et la théorie que la pédagogie fait sa place. La qualité de pédagogue ne s'acquière pas selon que l'on fait le métier de chercheur ou le métier d'enseignant, car le chercheur accroît la connaissance d'un champ disciplinaire, et l'enseignant fait œuvre de transmettre le contenu existant d'une discipline. En revanche, la qualité de pédagogue est effective en situation éducative quand le chercheur ou l'enseignant se situe dans cet entre deux théorie-pratique, en cohérence avec son métier et sa mission. Le chercheur qui produit des connaissances (théorie) et tend à lisibiliser ses écrits en les illustrant (pédagogie) en pensant au lecteur (pratique).

L'enseignant dans une situation éducative transmet un savoir (théorie) à des étudiants (pratique) en acceptant de se placer dans cet entre-deux instable, parfois improbable et imparfait (pédagogie). Cependant, des savoirs pédagogiques issus des recherches en pédagogie et des outils existent, et permettent de structurer toute situation pédagogique. De même, des méthodes pédagogiques existent. Par exemple, on trouve leurs références dans les pratiques d'enseignement ou de formation préconisées par des modèles constructivistes, celles de Célestin Freinet (1896-1966) ou les modèles institutionnalistes de Fernand Oury (1920-1998).

C'est à dire qu'à ce moment, l'on repère les notions, différenciées les unes des autres : la pédagogie/la recherche/l'action éducative.

J. Houssaye¹⁰ propose un modèle de compréhension de la situation pédagogique dont la connaissance conduit au chemin de l'élaboration pédagogique. Ce modèle dénommé « triangle pédagogique » se décline en 7 propositions et cherche à définir comment fonctionne la situation pédagogique :

La situation pédagogique peut être définie comme un triangle composé de trois éléments, le savoir, le professeur et les élèves, dont deux se constituent comme sujets tandis que le troisième doit accepter la place du mort où, à défaut, se mettre à faire le fou ;

Toute pédagogie est articulée sur la relation privilégiée entre deux des trois éléments et l'exclusion du troisième avec qui cependant chaque élu doit maintenir des contacts. Changer de pédagogie revient à changer de relation de base, soit de processus ;

Les processus sont au nombre de trois : « enseigner », qui privilégie l'axe professeur-savoir ; « former », qui privilégie l'axe professeur-élèves ; « apprendre » qui privilégie l'axe élève-savoir. Sachant qu'on ne peut tenir équivalamment les trois axes, il faut en retenir un et redéfinir les deux exclus en fonction de lui ;

Une fois installé dans un processus, on ne peut en sortir de l'intérieur, on reste toujours tributaire de sa logique ; le changement ne peut s'opérer qu'en s'établissant d'emblée dans un autre processus ; les logiques des trois processus sont ainsi exclusives et non complémentaires ;

Le triangle pédagogique s'inscrit lui-même dans un cercle qui représente l'institution. Mais le rapport avec cet englobant est différent selon le processus : identité pour « enseigner », opposition pour « former », tolérance pour « apprendre » ;

Un processus se maintient si l'axe central, tout en s'imposant comme premier, laisse suffisamment de jeu et de compensation aux deux autres. Dans le cas contraire, le fonctionnement n'est pas satisfaisant : le mort se met à faire le fou ;

Tout processus est loin d'être univoque ; il admet en son sein des pratiques pédagogiques différentes selon la part faite à chacun des deux axes annexes ; il reste que les familles pédagogiques sont d'abord constituées par la structure qui les constitue et que, à ce titre, elles s'excluent.

2. Quelle pratique pédagogique pour quel projet ?

Nous convoquons à présent l'AMU et la CPU car la place de la pédagogie dans l'enseignement supérieur y est positionnée. Ainsi, la réflexion relative à la pédagogie anime les communautés de l'enseignement supérieur : celle de l'Université, des instituts universitaires de technologie, des écoles d'ingénieurs, des écoles du travail social, du paramédical, de rééducation, etc.

Le rapport « *Améliorations pédagogiques à l'Université* »¹¹, en 2002, énonce dix propositions dont les énoncés et leurs contenus « placent », « situent », « questionnent », « interpellent » la pédagogie, au service de la qualité de l'enseignement, du processus de démocratisation et du développement du service public. Ces améliorations pourraient contribuer au décloisonnement entre institutions (la pédagogie en formation académique/en formation professionnelle), entre acteurs (les enseignants-chercheurs/les étudiants/les personnels administratifs et techniques), et alerter le politique (légitimité du pédagogique en termes de rémunérations et de carrières).

Accueillir et accompagner l'étudiant :

1. Améliorer la coordination entre l'enseignement scolaire et l'enseignement supérieur ;
2. Réactiver le tutorat d'accompagnement ;
3. Nommer un directeur des études.

Rapprocher l'étudiant de l'enseignant et des services administratifs :

4. Favoriser une relation pédagogique directe entre l'étudiant et l'enseignant ;
5. Harmoniser et étendre les horaires d'ouverture des différents services universitaires ;
6. Renforcer la procédure d'évaluation des enseignements.

Valoriser la pédagogie dans le supérieur :

7. Constituer de véritables équipes pédagogiques ;
8. Reconnaître le droit à la formation pédagogique initiale et continue des enseignants du supérieur ;
9. Prendre en compte les activités pédagogiques dans les obligations de service et la valorisation de la carrière des enseignants ;
10. Instaurer un bilan pédagogique annuel.

D'autres volets « pédagogiques » sont aussi objets d'intérêt du rapport :

Evaluation des formations ;

Formation permanente des enseignants du supérieur ;

Contrôle des aptitudes et des connaissances ;

Validation des acquis de l'expérience en formation initiale.

Le rapport « *Améliorations pédagogiques à l'Université* » préconise une transformation en profondeur du métier d'enseignant. Un profil d'enseignant est sculpté : « *être enseignant nécessite aussi d'être un animateur d'équipe pédagogique et de projets de toutes sortes, un médiateur de connaissances et un conseiller pour l'étudiant* ».

Le positionnement de la CPU est aussi intéressant. En France, c'est l'Université qui forme la majorité des cadres. Les universités, dont la vocation est la formation et la recherche, ne négligent pas la place de la pédagogie, et interpellent à ce propos le politique et l'économique.

Le colloque annuel de Présidents d'Université, en 2005, s'est intitulé : « *L'Université : acteur majeur dans l'Europe des formations supérieures* »¹².

L'environnement institutionnel et concurrentiel de l'Université est questionné par les responsables universitaires et politiques, sans négliger l'environnement pédagogique, désigné comme insuffisant. La réflexion engagée couvre la synergie de la formation et de la recherche, et les relations avec les acteurs et institutions politiques et économiques. Qu'ils s'agissent d'acteurs locaux (maires), régionaux (présidents de Région) ou des représentants de l'Etat (directeur de l'Enseignement supérieur), présents à ce Colloque, l'attente d'une formation et d'une recherche de qualité en France est réaffirmée. Et lorsque la pédagogie est évoquée, nulle polémique, accord consensuel...

Cependant, les enjeux pédagogiques sont à hauteur des enjeux de l'enseignement supérieur, rappelés dans les actes : en 2005, 2 270 000 étudiants de l'enseignement supérieur recensés¹³, les universités (hors IUT) en accueillent 60 %, soit plus de 1,350 million.

La conjoncture économique et sociale au niveau national ou au niveau d'un bassin régional n'est pas sans correspondance avec l'Université, qui doit être attentive aux besoins de formations supérieures. Les enjeux politiques, économiques et sociaux ne cantonnent plus l'offre de formation supérieure de l'Université à la distribution des personnes nouvellement dotées de savoir et de prestige, aux entreprises ou administrations qui les embaucheraient, comme cela allant de soi. L'hypothèse en lien avec la pédagogie, mais cela reste à démontrer, consiste à doter d'une « plus-value pédagogique » l'étudiant qui aurait intégré tout savoir ou savoir-faire durant son cursus d'étude. Tout savoir, savoir-faire et toute expérience pédagogique est *a posteriori* transférable en situation professionnelle.

Les défis que connaît l'Université tels que la massification de l'enseignement supérieur et l'hétérogénéité des étudiants, l'ouverture vers le monde de l'entreprise et l'internationalisation des étudiants étrangers en France et des étudiants français à l'étranger, le maintien de l'excellence de la formation et de la recherche, la collaboration avec les organismes de recherches font sens aux questions de la place légitime des pratiques pédagogiques, leviers non négligeables.

L'europanisation et la mondialisation des échanges entre les personnes et les groupes de personnes sont une réalité. L'Université s'engage à former des bacheliers à de haut niveau de compétence afin qu'ils puissent intégrer le marché de l'emploi dans les meilleures conditions. La production de connaissances et la dynamique de recherche sont œuvrées par les enseignants-chercheurs. Cependant, l'activité pédagogique des enseignants-chercheurs est résiduelle dans les pratiques de formation ou de recherche. La population étudiante à l'université est hétérogène, culturellement et socialement parlant. Les pratiques pédagogiques peuvent contribuer à homogénéiser le comportement des étudiants en situation d'apprentissage. La formation tout au long de la vie fera sans doute émerger dans le paysage universitaire des nouveaux profils d'étudiants : salariés, retraités dotés d'un capital d'expérience de vie, d'expériences professionnelles et sociales. Les méthodes

pédagogiques peuvent aider ces publics à s'ajuster aux conventions académiques de l'université et aux enseignants de transmettre un enseignement de haut niveau.

Les pratiques pédagogiques sont des actes de médiation aidant les enseignants en situation de transmission de connaissance, et facilitent aux étudiants toute sorte d'apprentissage. C'est aussi, peut-être doter les étudiants d'outils qui les aideront dans leur parcours personnel et professionnel. Les pratiques pédagogiques dans le domaine de l'apprentissage, de la recherche rassurent et assurent les enseignants et les étudiants dans le rapport complexe au savoir.

La formation continue est importante dans les universités. La question des standards pédagogiques est posée. Doit-on outiller chaque enseignant d'une « mallette pédagogique », mais alors, nous instrumentalisons le concept de pédagogie et annihilons la dimension de l'art. Cette « mallette pédagogique » est un outil, sans plus. Les pratiques pédagogiques sont des médiations qu'il convient de penser, lors de leur construction, de leur utilisation. Les pratiques pédagogiques sont des supports de formation mais aussi des objets de réflexion. Ainsi, le fait pédagogique prend sens dans une dimension pédagogique : l'art de : enseigner, transmettre un savoir, modéliser un comportement.

3. L'équipe pédagogique : lieu de socialisation et de formation des enseignants

Lorsque la question de l'innovation est posée, la synergie entre la formation et la recherche à l'Université maintient une dynamique favorable. Le système universitaire évolue mais le système de valeur de l'Université doit-il modifier ses fondamentaux : servir la Connaissance, partager le Savoir, former à un niveau d'excellence ? D'aucune façon, les pratiques pédagogiques ne contribueraient à galvauder ces fondamentaux. Par exemple, les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) représentent symboliquement et pratiquement des méthodes pédagogiques qui facilitent et dynamisent un enseignement. Cependant, on ne s'improvise pas dans la manipulation de ces outils, du même registre d'ailleurs que l'on ne s'improvise pas dans l'art de faciliter la transmission de connaissances.

L'offre de formation de l'université se diversifie et complexifie les enjeux de formation, en formation générale, en formation professionnelle, en formation continue. On peut se demander quelles modalités les enseignants vont investigués et pérenniser pour assumer les nouvelles missions relatives par exemple à la validation des acquis de l'expérience et cela au moment de la mise en œuvre du processus de Bologne (Licence, Master, Doctorat), de la capitalisation des crédits ECTS, nouveau modèle de convergence des formations supérieures.

Christine MUSSELIN¹⁴ présente une catégorisation de profil d'enseignant selon le modèle idéal-type de M. Weber¹⁵. On reconnaît une aptitude pédagogique pour un profil d'enseignant, celui du « bon citoyen ». Les universités françaises, allemandes et américaines, dans leurs filières d'histoire et de mathématiques embaucheraient

deux profils idéal-type d'enseignants-chercheurs dont la tendance est marquée et deux profils « intermédiaires » :

« Chercheur avant tout » : les départements se positionnent comme des lieux d'excellence scientifique, c'est l'activité de recherche du candidat qui est prépondérante ;

« Chercheur avant tout » mais présentant certaines caractéristiques du « bon citoyen » ;

Bon citoyen mais présentant quelques caractéristiques du « chercheur avant tout » ;

« Bon citoyen » : les filières ont une exigence minimale en matière de recherche, en revanche, elles attendent des chercheurs impliqués dans l'enseignement et présentant des qualités pédagogiques et acceptant une charge importante d'enseignement.

Ne peut-on faire en sorte que tout « chercheur avant tout » ou tout « bon citoyen » maîtrisent des fondamentaux pédagogiques, dès lors que le métier d'enseignant-chercheur est situé dans une interaction avec un étudiant ou un groupe-étudiants ?

C'est la mission des centres d'initiation à l'enseignement supérieur (CIES) d'y contribuer. Ces lieux d'apprentissage de l'enseignement et de la diffusion de la connaissance existent mais ils sont loin de répondre au besoin potentiel existant. Les CIES ont été créés en octobre 1989 et avaient pour objectif d'aider les étudiants à se préparer à des fonctions d'enseignant-chercheur. Les bénéficiaires sont des moniteurs qui doivent être obligatoirement des allocataires de recherche et qui reçoivent une formation pédagogique de 10 jours par an sur trois ans. Ils doivent effectuer dans l'Université de nomination, 64 heures de TD (ou 96 heures de TP) par an, en premier cycle, avec l'aide d'un tuteur choisi parmi les enseignants-chercheurs de l'UFR d'appartenance.

D'autres pratiques existent, J.-P. Boutinet¹⁶ expose « les enjeux des pédagogies par projet » en cela que « les pédagogies par projet représentent un révélateur des enjeux culturels actuels qui dépassent le strict cadre de l'enseignement supérieur ». Lorsqu'il s'agit de rapport à un commanditaire, l'équipe d'enseignants-chercheurs et d'étudiants connaît la nécessité de prendre en compte des données tels que le temps, le budget, le contenu de la commande sociale et cela ne correspond pas à la culture de l'enseignement supérieur. La pédagogie de projet représente un pont entre différents systèmes (par exemple, universités/entreprises). Cependant J.-P. Boutinet interroge la contradiction entre les pratiques des pédagogies par projet et les pratiques traditionnelles de l'enseignement supérieur centrées sur une logique de programme et une passivité de l'élève-acteur. Aussi, la contradiction entre la logique du court terme des pédagogies par projet et la logique de long terme des apprentissages fondamentaux.

Mon travail de thèse a trait aux pratiques formatives en IUT, composante universitaire où des pratiques pédagogiques telles que le tutorat des étudiants et le projet personnel professionnel (PPP) sont mobilisés tant au plan institutionnel qu'au plan des acteurs (enseignant-chercheur, enseignant certifié, enseignant-agrégé) pour accompagner les étudiants durant leur curricula et les conduire à la certification (DUT, licence professionnelle).

Conclusion

Questionner la pédagogie dans l'enseignement supérieur, c'est questionner sa place. Certains s'y attèlent. Convoquer les sciences de l'éducation afin de problématiser la pédagogie dans un sens de *praxis* nous semble intéressant pour les enseignants de l'enseignement supérieur car les enseignants sont formés aux missions de recherche (contribuer à la production de connaissances) et d'enseignement (construire des corpus de connaissances à transmettre), et connaissent l'expérience pédagogique dans leur pratique. En cela, il nous semble que la question pédagogique dans l'enseignement supérieur est pertinente et ouverte.

Bibliographie

- ANNOOT, E. & FAVE-BONET, M.-F. (2004). *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur, enseigner, apprendre, évaluer*. Paris : Edition L'Harmattan, 328 p. Collection Savoir et formation.
- DURKHEIM, E. (1999, 1^{re} éd. 1938). *L'Evolution pédagogique en France*. Paris : Presses universitaires de France, 403 p.
- HOUSSAYE, J. (dir.) (1993). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF éditeur, 352 p. Collection Pédagogies.
- LATOURE, B. & GAGLIARDI, P. (2006). *Les atmosphères de la politique*. Paris : Les Empêcheurs de penser en rond / Le Seuil, 347 p.
- MEIRIEU, P. (1996). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris : ESF éditeur, 281 p. Collection Pédagogies.
- MERMOZ, L. (1988). *Les sciences de l'éducation en France : histoire et réalités*. Issy-les-Moulineaux : EAP, 115 p.
- MUSSELIN, C. (2005). *Le marché des universitaires, France, Allemagne, Etats-Unis*. Paris : Sciences Po, Les Presses, 325 p. Collection Sciences Po.
- PLAISANCE, E. & VERGNAUD, G. (1999). *Les sciences de l'éducation*. Paris : Editions La Découverte, 122 p.
- Actes du 1^{er} Colloque *Pédagogie par projet dans l'enseignement supérieur : enjeux et perspectives*, ENST, Brest, juin 2001. 231 p.
- Actes du 2^e Colloque *Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur : réflexions projets et pratiques*, ENSIETA & ENST, Brest, juin 2003. 298 p.

Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Éducation. (2001), *Les sciences de l'éducation, enjeux, finalités et défis*. Paris : Publication AECSE/INRP, 96 p.

Colloque annuel des Présidents d'Université. *L'Université : Acteur majeur dans l'Europe des formations supérieures*. Lyon, mars 2005. CPU. Les Actes. <http://www.cpu.fr/Publications/Publication.asp?Id=236>.

Rapport de la Commission nationale. *Améliorations pédagogiques à l'Université*, présenté par François PETIT, mars 2002. <http://www.cpu.fr/Publications/Publication.asp?Id=236>.

Note.

¹ MERMOZ, L. (1988). *Les sciences de l'éducation en France : histoire et réalités*. Issy-les-Moulineaux : EAP, 115 p.

² PLAISANCE, E. & VERGNAUD, G. (1999). *Les sciences de l'éducation*. Paris : Editions La Découverte, p. 10-13.

³ Ibid. p. 21.

⁴ Ibid. p. 24.

⁵ Epistémologie : gr. *épistémè*, science, et *logos*, étude. Partie de la philosophie qui étudie l'histoire, les méthodes, les principes des sciences. Le Petit Larousse Illustré. 2002.

⁶ HOUSSAYE, J. (dir.) (1993). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF éditeur. p. 51.

⁷ PLAISANCE, E. & VERGNAUD, G. (1999). *Les sciences de l'éducation*. Paris : La Découverte, p. 9.

⁸ MEIRIEU, P., (1996). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris : ESF éditeur, p.55-56.

⁹ HOUSSAYE, J. (dir.) (1993). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF, p. 13.

¹⁰ Ibid. p. 13-24.

¹¹ Rapport de la Commission nationale. *Améliorations pédagogiques à l'Université*, présenté par François PETIT, mars 2002.

¹² Colloque annuel des Présidents d'Université. *L'Université : Acteur majeur dans l'Europe des formations supérieures*. Lyon, mars 2005. CPU. Les Actes.

¹³ Source : MEN-DEPP. Note d'information n° 06.25 septembre 2006.

¹⁴ MUSSELIN, C. (2005). *Le marché des universitaires, France, Allemagne, Etats-Unis*. Paris : Sciences Po, les Presses, p. 193-221.

¹⁵ Ibid. p. 194, en note de bas de page. Selon la définition qu'en donne M. Weber, « on obtient un idéal-type en accentuant unilatéralement un ou plusieurs points de vue et en enchaînant une multitude de phénomènes donnés isolément, diffus et discrets, que l'on trouve tantôt en grand nombre, tantôt en petit nombre et par endroit pas du tout, qu'on ordonne selon les précédents points de vue choisis unilatéralement, pour former un tableau de pensée homogène. On ne trouvera nulle part empiriquement un pareil tableau dans sa pureté conceptuelle : il est une utopie. L'idéal-type est un tableau de pensée, il n'est pas la réalité historique ni surtout la réalité « authentique », il sert encore moins de schéma dans lequel on pourrait ordonner la réalité à titre d'exemplaire ».

¹⁶ BOUTINET, J.-P. Actes du 1^{er} Colloque *Pédagogie par projet dans l'enseignement supérieur : enjeux et perspectives*, ENST, Brest, 27-29 juin 2001. p XI-XIII.