

Métiers d'enseignants, métiers d'étudiants : tensions en miroir dans l'université massifiée

Nicolas Marquis, professeur de sociologie, ERC Starting Grantee (GA850754).

« Cette session d'examens offre des résultats particulièrement catastrophiques », « les étudiant.es semblent ne plus percevoir l'intérêt de certaines matières », « ils ne comprennent rien, mais ne posent même pas de questions », « les taux de réussite de mon cours n'ont jamais été aussi bas, et pourtant, je suis sûr qu'il est plus facile qu'avant », « les étudiants semblent profiter de la réforme de l'enseignement supérieur pour calculer de façon utilitariste, et ça ne leur réussit pas du tout », « il y a bien une présence en auditoire, mais beaucoup ne prennent pas note, voire sont occupés à toute autre chose », « l'hétérogénéité des publics et la disparité des bagages atteignent des sommets », « le fossé se creuse de plus en plus entre ceux qui continuent à très bien réussir, et un nombre de plus en plus important de personnes qui ont l'air à la masse », « ils semblent ne pas percevoir qu'ils se mettent en danger », « le transmissif ex-cathedra, ça ne marche plus, mais les classes inversées ne donnent pas les résultats espérés », etc.

La recherche Lutter contre l'échec – Repenser la relation pédagogique, lancée en 2019 à l'Université Saint-Louis – Bruxelles (devenue UCLouvain Saint-Louis – Bruxelles), est née d'un constat : celui du caractère à la fois rituel et sincère de ces manifestations d'interrogation, d'inquiétude, et de malaise de la part du personnel enseignant à chaque année académique, à chaque session d'examen. Celles-ci témoignent de la lancinante impression, chez eux et chez elles, que quelque chose ne tourne pas ou plus rond dans les travées des auditoires de l'enseignement supérieur, que des rouages de la machine de l'enseignement universitaire se sont grippés. La question brûle les lèvres : la situation est-elle vraiment en train d'empirer, ou est-ce devenu une plainte convenue ?

L'hétérogénéité, toile de fond du supérieur

Les analyses qui portent sur les publics étudiants ont permis d'offrir une radioscopie sans précédent des atouts et des faiblesses des publics qui entrent aujourd'hui à l'université, mais aussi de leurs pratiques et de leur vécu d'étudiants à l'entame de leur parcours universitaire (voir Dal & Marquis, 2024a et 2024b¹). Les résultats confirment sans équivoque la thèse d'une démocratisation ségrégative de l'enseignement supérieur (Maroy & Van Campenhoudt, 2010), c'est-à-dire à la fois d'une massification des publics due à l'élargissement de l'accès à l'enseignement supérieur, mais dans le même temps,

¹ Les rapports sont disponibles ici : <https://www.uclouvain.be/fr/sites/saint-louis-bruxelles/news/lutter-contre-l-echec>

d'un maintien, voire d'une augmentation des inégalités tant à l'entrée (choix des filières, auto-censure et filtres plus ou moins implicites, poids des trajectoires scolaires), qu'au fil du parcours (pratiques étudiantes, formes d'affiliation, capacités à trouver des soutiens), et ce jusqu'à la sortie (probabilité élevée d'abandon ou d'échec pour les uns, bien meilleures chances de réussite pour les autres). S'il ne fallait citer qu'une seule statistique qui participe à objectiver certaines impressions que les enseignants tirent de leur expériences, mentionnons que, parmi les six profils d'étudiants construits en fonction des capitaux (scolaire, socio-économique, culturel) avec lesquels ils franchiront pour la première fois la porte d'un auditoire universitaire, la probabilité de réussite (à 60 crédits) de la première année est divisée par 8 selon qu'on est, du point de vue de ces capitaux, avantagé (76% de chances de réussite) ou désavantagé (seulement 9% de chances de réussite).

La réflexion sera ici consacrée à un point aussi central que négligé : la façon dont ces inégalités criantes mettent les acteurs de l'enseignement supérieur au défi, en les confrontant à une difficulté fondamentale qu'elles rendent impossible à éviter : l'incertitude, voire l'indétermination de ce que signifie, aujourd'hui et dans ce contexte, être un enseignant (et plus encore un enseignant-chercheur) à l'université.

En 2022, 53 enseignant.es en première année à l'USL-B, assistants-chercheurs (27), maîtres de langues (4), académique payés à l'heure (5) ou académiques au cadre (17), soit 40% du personnel en contact avec les étudiants de 1^e année ont accepté de se soumettre à des entretiens approfondis à propos de leurs pratiques², de leurs vécus, de leurs craintes et de leurs espoirs. Ils et elles ont été interrogé.es à propos de leur entrée dans le métier d'enseignant.e, de leur expérience de la relation pédagogique, de la façon dont ils et elles se représentent le public et le métier d'étudiant, ainsi que sur le métier d'enseignant.e. Comment les enseignant.es font-ils face, avec, ou malgré cette hétérogénéité ? Que fait-elle à leur métier ?

Enseigner en contexte massifié et hétérogène : un métier appris sur le tas

Premier point frappant : parmi les assistants-chercheurs et les académiques, rares sont ceux qui déclarent une vocation à l'enseignement. Plus de la moitié des personnes disent ne pas avoir envisagé devenir enseignant.e, ni à l'université ni dans l'enseignement secondaire. Pour beaucoup, le métier d'enseignant.e dans le secondaire constitue même une figure de repoussoir et ce qui les intéresse à l'université est la possibilité d'allier l'enseignement avec la recherche. Cela n'empêche pas la plupart des répondant.es d'accorder une grande importance à cette dimension de leur travail et de l'investir fortement. Qu'ils soient proches ou lointains, les souvenirs que les enseignants relatent à propos de leurs « premières fois » en témoignent, par la volonté de faire le job et par

² Entretiens réalisés par Véronique Degraef et Caroline Scheepers, ayant donné lieu à un matériau de 750 pages, puis un rapport de 124 pages intitulé « [Transformations des publics. Transformations des métiers. Entretiens qualitatifs avec assistant-es chercheur-es, maîtres de langue, académique et APH](#) »

l'enthousiasme, mais aussi par la peur de ne pas savoir gérer, de ne pas être à la hauteur, de ne pas savoir y consacrer suffisamment de temps qu'expriment les répondant.es, tout en témoignant du fait que l'entrée dans la pratique de l'enseignement a été vécu comme le fait d'être jeté dans un bain sans trop de préparation.

« De l'appréhension, oui, qui est venue un peu plus tard. C'est le fait de ne pas très bien savoir ce qu'on attend de nous, ce n'est pas toujours clair au départ, ce boulot d'assistant. (...) Donc c'est vrai que parfois je me suis sentie un peu mal à l'aise parce que je n'étais pas certaine de vers quoi je devais aller. » (AC³)

Deuxième point marquant : exception faite de rares « petites filières » recueillant peu d'étudiant.es, il y a une très nette perception des répondant.es d'évoluer aujourd'hui dans un enseignement de masse, une réalité commune à toutes les universités qui met en tension les prétentions à développer un enseignement de proximité.

« C'est bien ça la quadrature du cercle, c'est-à-dire qu'on s'est toujours voulu un enseignement de proximité, un enseignement à taille humaine. (...) Et puis, avec le temps, l'enseignement s'est massifié. Moi, j'ai commencé avec 180 étudiants la première année où j'ai donné le cours en grand auditoire et on est quand même passé à 650 étudiants dans un seul auditoire, donc j'avais des étudiants qui étaient assis sur les marches, sur les appuis de fenêtre, ce qui était d'ailleurs par rapport aux normes d'incendie pas très rassurant. Alors on ne donne pas cours à 180 comme on donne à 650, c'est impossible. Et puis toutes les sollicitations qui viennent entre les cours aussi, c'est quelque chose de vraiment pas évident à gérer. C'est la tension qu'il y a entre l'encadrement qui se veut de proximité et une université de masse. » (ACA)

Bien sûr, certains dispositifs permettant un enseignement de proximité (travaux pratiques, etc) continuent d'exister malgré l'augmentation de la taille des cohortes dans un contexte budgétaire d'enveloppe fermée. Mais les entretiens avec les assistant.es chercheur.es révèlent à quel point la volonté de maintenir cette forme de proximité s'inscrit dans d'autres dilemmes à la fois pédagogiques et moraux, qui concernent alors la participation des étudiant.es aux activités. En effet, l'avis général est que si tou.tes les étudiant.es inscrit.es sur les listes participaient aux activités d'enseignement de proximité, celles-ci seraient dénaturées.

« Tension entre enseignement de masse ou de proximité, je trouve que c'est très complexe, parce que quand je donne cours j'ai l'impression d'être dans enseignement de proximité, vraiment très fort, parce qu'ils sont peu en cours et j'ai de bonnes relations avec eux. Mais une fois que je suis devant le tas de copies, je me rends compte du nombre d'étudiants qui sont fantômes, alors là je me rends compte que je suis dans un enseignement de masse. (...) Donc malheureusement je me dis que le fait qu'on puisse avoir des étudiants de proximité dépend du fait que tous ces étudiants sont des étudiants fantômes. » (AC)

Un troisième constat marquant concerne l'assentiment unanime des enseignant.es concernant le fait que la principale caractéristique du public étudiant aujourd'hui est son hétérogénéité, en termes de compétences à l'entrée et de façons d'habiter son métier d'étudiant.e. Les répondants distinguent généralement trois groupes de niveau en

³ Dans les extraits d'entretien, AC renvoie à « assistant.e-chercheur.e » tandis que ACA renvoie à « académique » et MDL à « maître de langues ».

termes de compétences de base, d'attitudes et de comportements : « *les très bons qui performant* », « *les très moyens qui finissent par y arriver* » et « *les perdus qui ne comprennent pas ce qui est attendu d'eux* ».

« Les groupes sont hétérogènes c'est une certitude pour moi dans le sens où il y a toujours les quatre ou cinq étudiants qui sont très bons, qui ont un esprit critique, et qui osent s'expliquer et qui argumentent quand ils parlent. Et puis il y a un gros groupe qui fait partie de la moyenne et qui, quand on les fait travailler en donnant des exercices, y arrivent pour autant qu'on réexplique et qu'on les aide un peu. Et puis il y a ceux où on voit, on sait, que ça va mal se passer pour eux. » (AC)

« Ce n'est pas un tout homogène. J'ai l'impression qu'on peut découper les auditoires en deux ou trois catégories. Une minorité d'étudiants bien formés préalablement qui savent très bien ce qu'on leur veut et qui savent y répondre et qui sont souvent des étudiants qui sont plutôt engagés dans leur formation. Des étudiants qui n'ont pas le niveau pour répondre à ce qu'on leur demande, pour répondre aux exigences qui sont posées en BLOC1, des étudiants qui n'ont pas les capacités et ne comprennent pas ce qu'on leur veut. Et puis il y a je dirais un groupe intermédiaire d'étudiants qui se débrouillent, qui réussissent un peu, qui ratent un peu, mais qui s'en sortent en étant plus ou moins engagés, mais en étant capables de donner quand il le faut pour satisfaire les exigences. » (APH)

Plus globalement, les répondants font état d'une vraie difficulté d'enseigner le même cours de BLOC1 à des publics étudiants distincts. Non seulement les attentes et comportements des étudiant-es sont très inégales mais en plus, l'auditoire a tendance à se gentrifier ; « les meilleurs » préférant pratiquer l'entre soi et ne pas se mélanger aux autres. Les répondant-es soulignent qu'il s'agit là d'un problème systémique dont l'enseignement supérieur hérite. Ils sont aussi bien conscient-es du fait que la forme universitaire, en dépit d'aménagements, participe d'une « *injustice sociale structurelle* », « *sédimentée en amont* ». Le caractère prévisible de la réussite ou de l'échec des étudiant-es qui composent ces différents groupes pose un problème tant moral que pratique aux enseignant-es qui se demandent comment concilier « *poursuite de l'excellence* » et « *le rôle d'ascenseur social de l'université* » :

« C'est l'hétérogénéité de la qualité des enseignements en Belgique. Au premier cours je leur dis « la Belgique est un pays de l'UE qui a la plus grande disparité au niveau des enseignements. Donc on n'a pas tous le même niveau ici, ce n'est pas une honte, c'est une logique systémique belge, donc si vous avez des difficultés on les affronte ensemble ». (...) Je trouve très important de commencer mes cours en brisant le tabou « mauvais élève » versus « bon élève », parce qu'il y a une injustice sociale à cet endroit-là. » (AC)

Des enseignant-es qui attendent des étudiant-es (bientôt) autonomes, en vain ?

Interroger les enseignant-es sur leur perception du public permet également de mieux cerner les attentes des assistants-chercheurs, des maîtres de langue, des académiques et des APH à l'égard des étudiant-es qui entrent en bloc1. Celles-ci n'offrent pas de grandes surprises, et ont trait à la posture d'autonomie que devraient endosser les étudiant-es. Concrètement, une première porte l'engagement dans les études, la compréhension d'« *où on est* » (à l'université et plus dans le secondaire), le fait d'envisager l'université comme un projet positif (« *pourquoi on est là* »), en faisant preuve de motivation, de curiosité, de persévérance. Une deuxième attente porte sur l'intérêt

pour et la maîtrise progressive des codes universitaires qui font de l'étudiant le responsable de son parcours, la compréhension des règles de l'autonomie et l'internalisation de leur sens, ce qui, dans le discours des répondants, s'exprime souvent par des termes tels que la « maturité » et le « sens des responsabilités », « la capacité de se prendre en main ». Une troisième attente concrétise les deux premières, et concerne la participation active au cours, au TP, au monitorat, au séminaire ou au cours de langue, et ce même si cette participation n'est pas explicitement obligatoire (la liberté de participer ou non aux activités d'enseignement étant soulignée par les enseignant-es qui y voient une caractéristique essentielle de l'université).

« L'envie de s'y mettre, de la discipline et de l'auto-organisation, j'avoue que ça, c'est la base pour moi. Il faut se prendre en main dès le départ. Que c'est un boulot et que donc ils doivent pouvoir prendre en main leur propre calendrier et leur propre trajectoire. Alors je sais qu'évidemment ça crée de l'auto-exclusion, mais c'est quand même mon attente. C'est quasi un prérequis. » (ACA)

« Une compétence importante attendue c'est l'investissement dans le travail pour eux-mêmes. Pour moi c'est la première compétence de base, une compétence de réflexivité propre à l'étudiant. Donc se poser des questions : qu'est-ce que je fais là ? qu'est-ce que je suis prêt à faire pour réussir ? (...) Donc surtout être capable de s'engager dans ses études, de savoir ce qu'il fait là, ça c'est vraiment essentiel. » (AC)

Il est manifeste que, dans un contexte de public hétérogène, ces attentes liées à l'exercice d'un « métier d'étudiant » (Coulon, 1997) sont souvent loin d'être satisfaites, ce qui génère chez les enseignant-es un fort sentiment de décalage entre leurs représentations et attentes de ce qu'implique de faire des études universitaires et celles d'étudiant-es « *qui n'ont pas l'air de savoir où ils sont et pourquoi ils y sont* » et « *qui s'attendent à ce qu'on les accompagne gentiment vers la réussite et qu'on fasse tout à leur place.* »

« Il y a un décalage entre nos attentes pour les étudiants de BLOC1 et la réalité. Je pense qu'il devrait quand même y avoir un minimum d'autonomie, un peu d'esprit d'initiative aussi. Souvent ils n'ont pas l'air de se rendre compte qu'ils ne sont plus dans le secondaire. » (MDL)

En y regardant de plus près, on observe cependant un contraste marqué parmi les répondant.es à l'égard du moment où ces attentes sont censées être rencontrées. 1/3 d'entre eux.elles estiment que l'autonomie est un pré-requis parce que telles qu'elles sont conçues, organisées et pratiquées les activités d'enseignement prévues requièrent, plus ou moins explicitement, la capacité d'autorégulation des étudiant-es.

« Je pense surtout qu'ils doivent quand même être déjà autonomes avant d'arriver à l'université. J'attends qu'ils soient quand même autonomes, mais je suis toujours disponible s'il y a un problème. » (ACA)

Pour les 2/3 des enseignant.es interrogées, l'autonomie est au contraire envisagée non pas comme un pré-requis mais plutôt comme une compétence à acquérir progressivement avec le soutien de l'enseignant-e, dont le rôle est d'aider à opérer la transition entre enseignement secondaire et université et à trouver la bonne façon de concilier l'exercice

de la liberté qu'offre l'université avec la nécessité de prendre ses responsabilités et de devenir acteur de ses apprentissages.

« Il peut y avoir encore un certain apprentissage de l'autonomie la première année, parce que cette autonomie elle n'est pas tout à fait acquise, il faut un coup de main. » (MDL)

A cette hésitation concernant le rôle de l'université (apprendre aux étudiant.es l'autonomie, cela tombe-t-il ou non dans notre escarcelle ?), s'ajoute un deuxième contraste à propos des façons de mettre en musique cet éventuel apprentissage de l'autonomie, et ce en particulier chez les assistant.es chercheur.es qui sont confronté.es quotidiennement à cette question : certain.es considèrent que cela ne peut se faire que « sur le tas », « par la force des choses », informellement, en mobilisant sa propre expérience d'étudiant.e, pour prodiguer des conseils, des trucs et des astuces, en invitant les étudiant.es à se responsabiliser vis-à-vis de leurs études et en les incitant à adopter une posture réflexive et critique. D'autres estiment au contraire que la spécificité du métier d'assistant.e en BLOC1 en matière d'accompagnement de l'acquisition de l'autonomie doit être explicite et se traduire concrètement dans l'organisation processuelle d'une série d'activités planifiées.

Enseigner aujourd'hui, est-ce transmettre ou accompagner ? Apprendre ou coacher ?

En réalité, ces hésitations et tensions traduisent une incertitude fondamentale sur ce qu'implique le rôle d'enseignant.es à l'université, en particulier en contexte d'hétérogénéité : ce rôle est-il de transmettre (de la matière) ou d'accompagner (des personnes) ?

L'enquête atteste de la relative diffusion du concept d'accompagnement, aujourd'hui largement plébiscité par les politiques publiques, ainsi que de tentatives de l'intégrer dans les activités d'enseignement. Mais elle révèle un net partage parmi les corps enseignants. D'une part, une moitié déclarent soit avoir toujours conçu leur rôle d'enseignant.e principalement comme de la transmission de contenu/matière, soit s'en tenir à de la transmission moins par choix que par contrainte faute de moyens et de temps pour pouvoir faire de l'accompagnement. D'autre part, l'autre moitié d'enseignant.es qui envisagent leur enseignement comme « *un mixte des deux* », principalement pour s'adapter aux demandes d'accompagnement, voire même de coaching, des étudiant.es.

Cependant, pour ces répondant.es, les deux notions sont loin d'être univoques et elles recouvrent une nébuleuse d'attitudes et de pratiques qui souvent se recoupent. La transmission ne porte-t-elle que sur la matière du cours ? S'agit-il d'accompagnement du cours magistral sous forme de rappel, de révision ou de répétition, ou bien d'accompagnement des étudiant.es dans leur parcours d'apprentissage sous forme de « feedback » réguliers ? Accompagner est-ce communiquer des informations sur les modalités de l'évaluation, expliciter des consignes et des règles ? Ou l'accompagnement consiste-t-il à se mettre à l'écoute des difficultés, à valoriser les interactions, les

échanges, à soutenir la confiance en soi ? Du côté des assistants-chercheurs et des maîtres de langue, il apparaît que la pratique de l'accompagnement intervient de façon ponctuelle en complément de la transmission, qui reste centrale, et qu'elle combine un mixte de relationnel et de pédagogique, destiné à mettre en confiance, à manifester attention, écoute et bienveillance et à inciter l'étudiant-e à se prendre en main et à mobiliser son pouvoir d'agir. Mais, comme plusieurs le soulignent, ce changement de posture est bien difficile car le temps imparti est limité, le nombre d'étudiant-es est élevé, et ils-elles ne partagent pas les mêmes attentes, n'ont pas les mêmes demandes, ce qui peut engendrer des tensions, voire des conflits. On retrouve également une conception de l'accompagnement comme volet relationnel complémentaire au volet transmissif dans les verbatims des académiques et des APH. Si le cours « magistral » reste la forme d'enseignement la plus couramment utilisée, les verbatims indiquent que cet intitulé recouvre une variété de pratiques pédagogiques consistant surtout à veiller à la qualité de la communication par l'explicitation des attentes ainsi qu'au soutien à l'interaction et aux échanges dans les cours et en-dehors des cours. Les qualités qui caractérisent un-e bon-ne enseignant-e en BLOC1, révèlent aussi le souci, chez une partie des académiques et APH, de développer des pratiques pédagogiques visant à communiquer la passion pour la matière, à éveiller la curiosité intellectuelle, à capter et garder l'attention des étudiant-es, tandis qu'une autre partie privilégie plutôt la qualité didactique du cours magistral en insistant sur l'importance de la structuration du cours et de l'explication claire, rigoureuse et systématique, ainsi que sur la qualité des supports de cours.

Il apparaît ainsi que, héritiers d'une pédagogie de la transmission, principal modèle de référence de la formation universitaire en Belgique, les enseignant-es exercent pour la plupart leur métier sans formation pédagogique et se transforment en accompagnateurs en prenant appui le plus souvent sur leur expérience et leur bon sens, se montrant concernés par les dimensions motivationnelles et méthodologiques de l'action de l'étudiant-e, ce qui les conduit à se décentrer quelque peu de la préoccupation pour « la qualité de l'enseignement » pour davantage s'intéresser à la « qualité de l'apprentissage », tout en étant réalistes sur le peu de place qu'ils-elles peuvent accorder à l'accompagnement dans un contexte de maintien d'une structuration classique des enseignements universitaires en cours magistraux, TP/TD, séminaires et de conditions matérielles contraignantes (cours en grands auditoriums, horaire et programme, personnel enseignant limité).

Métiers d'étudiant, métier d'enseignant : unis dans l'incertitude

Si métier d'étudiant et métier d'enseignant sont liés, c'est évidemment parce que, pour reprendre une expression du philosophe Peter Winch, il s'agit de deux termes en relation « interne ». Cela signifie que l'un ne se comprend pas sans l'autre et que, comme dans d'autres formes institutionnalisées d'interventions sur autrui (parent-enfant, soignant-

soigné, par exemple, voir Marquis 2024), toute modification subie par l'un des termes de la relation engage nécessairement des transformations de l'autre.

Le volet de l'enquête Lutter contre l'échec portant sur les étudiant.es avait permis de montrer que les étudiant.es qui entrent à l'Université ont de grandes difficultés à savoir ce qui est attendu d'eux et ce, paradoxalement pourrait-on dire, malgré la démultiplication actuelle des vade-mecums, plans de cours, « how-to », chartes, projets, documents juridiques de toutes sortes dont on estime qu'ils devraient rencontrer cette question. Mais ces interrogations, par ailleurs très inégalement partagées, investies et vécues parmi les publics hétérogènes, ne semblent pas solubles dans ces éléments techniques. Elles concernent en réalité, bien plus fondamentalement la posture qu'ils doivent adopter, par rapport à l'autonomie dont ce système supérieur les affuble et qu'il leur impose, par rapport à la possibilité (là aussi très inégalement partagée) non seulement de « travailler pour ses cours » mais plus encore de pouvoir évaluer si le travail ainsi fourni portera ses fruits. De façon plus marquante encore, ces questions concernent ce qui est censé se passer dans la situation d'enseignement, entre le corps enseignant et les étudiant.es.

Cette incertitude des étudiant.es à propos de ce qui est attendu d'eux.elles de la part des enseignants et de l'institution, se traduit dans les attentes parfois contradictoires qu'ils.elles développent à l'égard des enseignant.es, dans la figure idéale qu'ils en dessinent : une chimère écartelée entre un savant impressionnant et un coach rassurant, fulgurant mais structuré, qui s'écarte du pur ex-cathedra sans forcer la participation, qui vaille la peine d'être écouté tout en étant facile à suivre, qui anime un cours offrant une plus-value par rapport au syllabus tout en produisant un support de cours parfaitement complet, qui oblige à se mettre au travail sans pour autant produire contrainte et sanction, qui respecte leur autonomie en se rappelant qu'ils.elles ne sont « que » des étudiant.es. Par ailleurs, si les étudiant.es peuvent se montrer (peut-être rituellement) très critique par rapport aux figures repoussoir de l'enseignement que sont le « tout transmissif », le trop grand auditoire, l'enseignement de masse qui fait des étudiants une foule anonyme, la pédagogie absente, peu claire ou insécurisante, ils ne sont pas pour autant dans une posture révolutionnaire de rejet de ces éléments qu'ils semblent considérer comme faisant normalement partie du fonctionnement universitaire – tout au plus demandent-ils de façon plus réformiste des aménagements permettant d'en adoucir certains aspects : feedbacks, empathie, contrainte bienveillante, etc.

Au final, les résultats de la recherche Lutter contre l'échec permettent de conclure que, pour autant que l'on accepte d'observer l'image de l'université dans le miroir qu'elle nous tend, une impression globale se dégage : celle d'une institution, certes réflexive et poursuivant de nombreuses pistes pour s'adapter aux transformations du monde et de ses publics, mais qui continue malgré tout à vivre aujourd'hui, par désir ou par nécessité, sur des acquis et à partir de catégories ou de façons de procéder qui ont une longue

histoire, au point qu'elles en viennent à être confondues, par habitude, avec ce que signifie « faire l'université » (en particulier dans le monde francophone), et ce, tant pour les enseignant.es que pour les étudiant.es primo-inscrit.es. Parmi ces caractéristiques : l'enseignement de masse en grand auditoire et/ou globalement transmissif, un calendrier fonctionnant en système « quadrimestre-blocus-examen », une évaluation basée sur certains critères mais volontairement aveugle à d'autres, un cadre plus lâche que celui de l'enseignement obligatoire et une absence globale de contrainte, des attentes à l'égard de l'étudiant.e en termes d'autonomie, d'auto-gestion dans l'usage de ressources offertes et non contraignantes, ou encore de découverte « sur le tas » des bonnes façons de faire, etc. Or, ces caractéristiques sont aujourd'hui globalement renforcées par des éléments exogènes qui, en même temps et paradoxalement, les mettent d'autant plus en tension : la massification de l'accès à l'université (tant sur le plan de la taille des cohortes que sur celui de leur hétérogénéité), la référence pourtant de plus en plus fréquente et valorisée à l'autonomie (et donc à la responsabilité) individuelle de l'étudiant.e, le recours grandissant à ses avis et ses perceptions (eux-mêmes en constante évolution), la difficulté à trouver une grammaire pour penser l'échec, la promotion conjointe de l'excellence et de l'inclusion, de l'égalité et de l'équité, de la juste méritocratie et des aménagements raisonnables.

La mise en perspective des propos des enseignants avec ceux des étudiants montre qu'en réalité, les deux corps, les deux termes de cette relation interne qu'est l'enseignement sont pareillement aux prises avec de très fortes incertitudes sur ce qu'il convient de faire, sur ce qu'on attend d'eux et sur ce qu'il est légitime d'attendre de leur partenaire dans le cadre de la relation d'enseignement. Ces incertitudes possèdent bien plus de similarités qu'on ne l'imagine : non seulement le sentiment d'être peu et mal compris ou par un métier que l'on bricole et que l'on apprend sur le tas, mais aussi l'hésitation et les mouvements d'aller-retour entre deux modèles de la relation étudiant-enseignant qui coexistent : la transmission (asymétrique, supposant un étudiant en construction, plutôt passif, qui doit accepter de jouer les règles d'un jeu pour devenir plus tard autonome et ce, même s'il n'en comprend pas d'emblée le sens), et l'accompagnement (visant à plus de symétrie, où l'enseignant transmet moins qu'il ne coache, n' « empower », ne « fait faire » à un étudiant actif et individualisé, dont il est estimé qu'il est autonome, et en dernière instance responsable de définir ce qui est bon pour lui et d'agir en ce sens).

Si les valeurs morales des sociétés individualistes sont plus enclines à célébrer la logique de l'accompagnement, cette façon de faire semble être constamment mise en difficulté par des principes de réalité qui ont, à nouveau, pour nom : enseignement et échec massifiés, moyens limités, publics hétérogènes, illisibilité du paysage de l'enseignement supérieur. Mais ces limites sont également rendues criantes à la fois par la relative (im)préparation des étudiant.es (du fait de leur jeune âge ou de leur parcours antérieur) à jouer une partition participative que, du côté des enseignants et des établissements,

par un déficit de structuration des initiatives, aujourd'hui morcelées, qui visent à proposer (*tout*) *autre chose* que ce qui est fait actuellement. Cet éclatement, entretenu par les principes de réalité, limite l'ampleur des transformations à celles d'aménagements à la marge du système actuel, dont on pourrait dire qu'ils sont simples s'ils ne demandaient pas une telle énergie et ne causaient pas, déjà, tant d'épuisements professionnels.

Des voix salutaires s'élèvent aujourd'hui, une nouvelle fois, pour appeler à une réforme totale d'un système d'enseignement supérieur dévoyé par ses propres tendances mortifères (voir par exemple Lahire, 2025). Encore faudrait-il qu'en amont, il y ait non seulement des lieux légitimes pour que de tels débats puissent prendre place, mais aussi que l'on prenne suffisamment la mesure de l'incertitude quasiment grammaticale dans laquelle ce système se trouve.

Bibliographie :

Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris : Presses Universitaires de France

Dal, C., & Marquis, N. (2024a). *Lutter contre l'échec, repenser la relation pédagogique. Rapport étudiant·es – Caractéristiques à l'entrée et impact sur la réussite*. UCLouvain Saint-Louis Bruxelles. <https://uclouvain.be/fr/sites/saint-louis-bruxelles/news/lutter-contre-l-echec>

Dal, C., & Marquis, N. (2024b). *Lutter contre l'échec, repenser la relation pédagogique. Rapport étudiant·es – Faire l'expérience de l'université : pratiques et représentations*. UCLouvain Saint-Louis Bruxelles. <https://uclouvain.be/fr/sites/saint-louis-bruxelles/news/lutter-contre-l-echec>

Degraef, V., & Marquis, N. (2024). *Transformation des publics, transformation des métiers. Rapport enseignant·es – Représentations et pratiques de la relation pédagogique*. UCLouvain Saint-Louis Bruxelles. <https://uclouvain.be/fr/sites/saint-louis-bruxelles/news/lutter-contre-l-echec>

Lahire, B. (2025). *Savoir ou périr*. Paris : Éditions du Seuil, collection Libelle.

Maroy, C., & Van Campenhoudt, M. (2010). Démocratisation ségrégative de l'enseignement supérieur en Belgique francophone : le poids de l'autosélection et des familles. *Éducation et Sociétés*, (26/2), 89–106. <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2010-2-page-89.htm>

Marquis, N. (Ed.). (2024). *Education, Parenting, and Mental Health Care in Europe: The Contradictions of Building Autonomous Individuals* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003377207>

