

Perceptions étudiantes de la valeur des enseignements dans un contexte universitaire de déclinaison des connaissances en compétences : Eléments perçus d'une transformation pédagogique et organisationnelle

Students' perceptions of the value of teaching in a university context of knowledge-to-competence translation: perceived elements of pedagogical and organizational transformation

Azéane LE GUERN, CRDAF, Université Savoie Mont Blanc

Résumé : La valeur de la connaissance pour les étudiants à l'université pose question dans un contexte de transformation de l'offre de formation en approche par compétences. En effet, la déclinaison des savoirs en liste de compétences interroge le rapport au savoir de l'étudiant. Présentée comme un paradigme pédagogique, nécessitant l'adoption de « nouvelles » pratiques, cette approche interpelle sur les visées de l'éducation dans une société de la connaissance et de marché. L'analyse des entretiens auprès d'étudiants de Licence met en évidence la valeur du savoir pour ces derniers, à travers leurs perceptions des enseignants-chercheurs, des enseignements dispensés et de l'évaluation des connaissances et des compétences.

Mots-clés : connaissance, compétence, étudiant, perceptions, université

Abstract: The value of knowledge for university students is called into question in a context marked by the transformation of educational provision through a competency-based approach. Indeed, the translation of knowledge into lists of competencies challenges students' relationship to knowledge. Presented as a pedagogical paradigm requiring the adoption of “new” practices, this approach raises questions about the aims of education in a knowledge- and market-oriented society. An analysis of interviews conducted with undergraduate students highlights the value of knowledge for them, as reflected in their perceptions of teacher-researchers, the courses delivered, and the assessment of knowledge and competencies.

Keywords: knowledge, competency, student, perceptions, university

Introduction

La valeur de la connaissance est au centre des débats concernant la mise en place de l'approche par compétences à l'université opposant d'un côté, la transmission de savoir-faire adaptés aux exigences du monde professionnel, et de l'autre, celle de savoirs et techniques scolaires (Dreyfus, 2012). Cette dichotomie, opposant le mode managérial qui tend de plus en plus à être normalisé et le mode scolaire (Hugrée et Poullaouec, 2022), amène à penser l'université comme outil d'adaptation à l'économie de marché ou au contraire comme vecteur d'émancipation intellectuelle. En effet, dans un contexte de déclinaison des connaissances en compétences, cette approche, présentée comme un paradigme de la pédagogie (Chauvigne et Coulet, 2010) devant s'accompagner de « nouvelles » pratiques, interroge les visées de l'université dans une société de la connaissance et de marché (Laval et al., 2011). L'approche par compétences, souvent associée à une pédagogie centrée sur l'étudiant, valorise l'utilité sociale immédiate des apprentissages. Les défenseurs des savoirs, eux par contre, mettent en avant la nécessité de construire une culture commune, de développer des outils intellectuels critiques et de résister à la réduction utilitariste de l'université (Ropé et Tanguy, 1994 ; Zarifian, 1997).

La transformation des premiers cycles universitaires par la mise en place de l'approche par compétences est demandée par le ministère de l'Enseignement supérieur depuis la loi du 5 septembre 2018 relative à la liberté de choisir son avenir professionnel. Dans le cadre des projets Nouveaux Cursus à l'Université (NCU) du Programme d'Investissement d'Avenir de l'Agence Nationale de la Recherche, cette injonction à la pédagogie (Tralongo, 2022) remet en question l'approche basée sur les disciplines, au profit d'un système centré sur des blocs de compétences que les étudiants doivent maîtriser pour obtenir leur diplôme, afin de favoriser leur insertion professionnelle¹.

La valeur de la connaissance se pose alors pour les étudiants à l'université. Etudier les perceptions des étudiants des enseignements dispensés, de l'évaluation et de leur formation dans son ensemble, permet d'analyser à travers leur regard cette transformation de l'offre de formation en approche par compétences, autrement dit, la déclinaison des connaissances en compétences. Dans un contexte marqué par une transformation organisationnelle et pédagogique de l'université – notamment à travers le passage d'une logique de transmission de savoirs à une approche par compétences – la question de la valeur de la connaissance se trouve

¹ <https://www.letudiant.fr/educpros/enquetes/a-luniversite-lapproche-par-competences-peine-a-convaincre-les-enseignants.html>

réinterrogée, tant sur le plan institutionnel que dans les expériences vécues par les étudiants. Il s'agit d'interroger les effets de cette recomposition sur leur rapport au savoir et d'analyser de quelles manières la valeur de la connaissance pour les étudiants à l'université est remise en question. Comment les étudiants perçoivent-ils la valeur de la connaissance dans un système où les savoirs tendent à être traduits en compétences opérationnelles ? Pour y répondre, nous verrons que la mise en place de l'approche par compétences vient questionner le métier d'enseignant-chercheur (Pinte, 2025) et la perception que l'étudiant a de celui-ci. Nous étudierons ensuite de quelles manières cette approche vise une remise en cause du modèle pédagogique qui prévaut à l'université, notamment durant les cours magistraux (Bourdieu et Passeron, 1964 ; Bireaud, 1990 ; Altet, 1994, Romainville, 2000 ; Felouzis, 2003 ; Bertrand, 2014). Enfin, nous préciserons comment elle incite à modifier les modalités d'évaluation des connaissances et des compétences des étudiants, ainsi que les perceptions qu'ils en ont.

Méthodologie

Pour ce faire, une étude qualitative longitudinale par entretiens semi-directifs a été menée pendant trois ans auprès de 32 étudiants de première année de quatre mentions de Licence : AES (8), Droit (8), Sociologie (8), STAPS (8), pour tenter de percevoir des éléments de transformation dans leurs discours. Les 32 étudiants ont été interrogés en 2022-2023, 13 réinterrogés en 2023-2024 (18 sur les 32 se sont réinscrits), 10 en 2024-2025 (14 sur les 18 se sont réinscrits). Les entretiens menés ont tous duré entre 1 heure et demie et 3 heures, y compris ceux réitérés pour la troisième fois. Bien que le projet ne soit pas formellement présenté aux étudiants, certains supports (vidéos explicatives, témoignages) tentent d'en expliciter les enjeux. Les étudiants perçoivent certains aspects de sa mise en œuvre sans pour autant l'identifier comme une transformation, n'ayant pas connu de cadre antérieur. Cependant, leurs expériences témoignent d'effets perceptibles de la transformation organisationnelle et pédagogique, influençant leurs représentations de la connaissance, des enseignements et de leur valeur dans le contexte de la mise en place de l'approche par compétences.

1. Des connaissances fondamentales dont l'enseignant-chercheur est le détenteur : « *je lui fais confiance, je vois pas pourquoi il nous mentirait* »

Tout d'abord, bien que l'approche par compétences vise à promouvoir un enseignement centré sur l'étudiant et ses apprentissages, la perception des étudiants est celle d'un enseignement

centré sur les contenus et leur transmission. Cette représentation influence l'importance accordée aux enseignements dispensés. La manière dont les étudiants perçoivent la valeur de la connaissance à l'université est liée à l'image qu'ils se font de leurs enseignants, et plus spécifiquement des enseignants-chercheurs. En ce sens, les enseignants-chercheurs sont majoritairement perçus comme des figures savantes, disposant du « savoir pédagogique disciplinaire » (Berthiaume, 2007). Cette perception provient dans une conception de la transmission du savoir, où l'enseignant-chercheur incarne la figure de référent intellectuel. Ainsi, pour de nombreux étudiants, la légitimité du contenu enseigné repose d'abord sur la position de l'enseignant, considéré comme une source fiable, voire indiscutable, du savoir (Coulon et Paivandi, 2008). Les étudiants tendent à considérer comme vrai ce qui est énoncé, sans besoin de le vérifier — une confiance illustrée par le témoignage de Dorian, étudiant en première année de Licence de STAPS :

Je lui fais confiance, je vois pas pourquoi il nous mentirait [...], je me dis que si j'étudie bien la formation, je serai comme lui quoi entre guillemets [...] je vais bien reprendre mes cours et tout, ça va aller.

Les propos de Dorian illustrent cette posture de réception confiante, où le contenu délivré est rarement remis en cause. Cette confiance accordée à la parole professorale engendre un rapport parfois passif ou peu critique au savoir. Ce type de rapport peut apparaître paradoxal dans un contexte universitaire qui valorise la pensée critique, l'analyse, et la capacité à interroger les sources d'information.

Néanmoins, la confiance ou le rapport distant que certains étudiants entretiennent avec le savoir, les enseignants-chercheurs ou même l'institution universitaire dans son ensemble, ne relève pas uniquement d'un manque d'esprit critique et de capacité à questionner les savoirs. Il a pour origine un « *sentiment d'illégitimité* » que mentionne Agathe, étudiante en L1 de Sociologie, ressenti plus ou moins consciemment par ceux qui ne se reconnaissent pas dans les codes implicites de l'université. En effet, l'entrée dans la vie universitaire est le moment où se construit le *métier d'étudiant* (Coulon, 2005). Cette *affiliation* se traduit par l'acquisition de compétences méthodologiques et l'adaptation à un nouvel « univers » de vie étudiante (Grignon et Gruel, 1999) : *condition étudiante* (Felouzis, 2001), méthodes de travail, *manières d'étudier* (Lahire, 1997), gestion du temps, relations sociales, rapport aux enseignements (Michaut, 2000 ; Beaud, 2002 ; Coulon, 2005 ; Beaupère et al. 2007 ; Gury, 2007). La « réussite » dans ce monde social dépend de l'acculturation à celui-ci. Ce sentiment d'illégitimité peut donc être lié à des facteurs sociaux, culturels ou scolaires, qui rendent l'expérience universitaire plus

difficile à appréhender pour une partie des étudiants, en particulier les primo-entrants ou ceux issus de milieux éloignés des normes académiques, comme c'est le cas d'Agathe et Anaïs, toutes deux étudiantes en Licence 1 de Sociologie :

Je sais que je suis pas, comment dire, l'étudiante modèle, j'ai pas forcément toutes les dispositions qui faisaient que j'avais ma place à la fac quoi, et des fois je le sens un peu que je suis pas étudiante des familles aisées qui s'en sort » (Anaïs, issue de milieu populaire, sortante à la fin de la première année).

Ce serait plus légitime que eux soient là mais pas moi, après justement j'ai ma place pour essayer, mais voilà, on verra bien quoi. De toutes façons, si j'arrive pas à passer la première année, chao et je vais faire ce que je voulais faire à la base » (Agathe, issue de milieu populaire, également sortante).

Ainsi, comme le soulignent ces deux extraits et Paivandi lors d'une conférence en 2023, la distance la plus importante et la plus invisible entre les enseignants et les étudiants est le rapport au savoir. Autrement dit, au-delà de la transmission de contenus, ce sont les façons d'aborder, de questionner et de s'approprier le savoir, qui creusent l'écart entre étudiant et enseignant-chercheur. Cette distance, bien souvent silencieuse, repose sur des malentendus fondamentaux : là où l'université attend une posture réflexive, critique et autonome, certains étudiants peuvent adopter une attitude de retrait ou de décrochage symbolique, ne se sentant ni à leur place ni outillés pour répondre à ces attentes. Cette incompréhension est d'autant plus marquée lors d'un cours magistral, format traditionnel de l'enseignement supérieur, où la prise de parole est souvent unilatérale et où les opportunités d'interaction sont limitées (Beaud, 1997). Le cours magistral tend à renforcer le caractère vertical de la relation pédagogique, accentuant le sentiment d'écart, voire d'exclusion, chez les étudiants qui ne disposent pas des clés pour décoder les attentes académiques. Ainsi, l'enseignant-chercheur est parfois une figure que les étudiants ne comprennent pas, en raison d'appartenances à deux mondes sociaux étrangers l'un pour l'autre (Fave-Bonnet, 2003 ; Felouzis, 2003).

Par conséquent, c'est parce qu'il n'est plus uniquement question de reproduction sociale des « héritiers » (Bourdieu et Passeron, 1964), mais d'adapter et d'individualiser l'enseignement à ces nouveaux élèves plus éloignés de la culture scolaire classique, que l'approche par compétences promeut une conception différente des savoirs et de l'accompagnement à l'université. En effet, l'*homo academicus* (Bourdieu, 1984) ne cesse d'évoluer (Espéret, 2000 ; Belloc, 2003 ; Musselin, 2001, 2008 ; Paivandi, 2016), notamment avec la mise en place des pratiques d'accompagnement.

2. Des connaissances applicables dont la valeur est questionnée : « *c'est pas un vrai cours, c'est à nous de faire le cours nous-mêmes* »

L'approche par compétences ne se contente pas de redéfinir les rôles des enseignants-chercheurs en leur attribuant de nouvelles missions, elle cherche également à modifier leurs pratiques pédagogiques. Depuis plusieurs années, les pratiques pédagogiques à l'université caractérisées par l'enseignement magistral sont fortement critiquées dans la littérature (Romainville, 2000 ; Felouzis, 2003 ; Bertrand, 2014). On reproche souvent aux formations universitaires de premier cycle en particulier, d'être trop théoriques et de ne pas laisser suffisamment de place à la mise en pratique et à l'autonomie des étudiants. Par conséquent, les enseignements dispensés par les enseignants sont invités à être modifiés dans le cadre des projets NCU. D'autre part, les pratiques pédagogiques font l'objet de fortes injonctions institutionnelles de transformation (Albero, 2015). Les enseignants sont fortement incités à changer certaines de leurs façons d'enseigner. Cette dynamique s'est traduite par de nombreux appels à projets, tels que les projets NCU, visant à encourager des innovations pédagogiques. Toutefois, cette injonction au changement repose souvent sur une logique de substitution, dévalorisant les pratiques traditionnelles comme les cours magistraux, sans toujours prendre en compte la réalité du terrain, autrement dit les moyens et la diversité des pratiques existantes (Altet, 1994 ; Duguet & Morlaix, 2012 ; Bertrand, 2014 ; De Hosson, et al., 2018).

Dans ce contexte d'injonction à la transformation, l'approche par compétences est alors présentée comme visant à renforcer ce lien entre la théorie et la pratique et à centrer la pédagogie sur la participation des étudiants. Les connaissances théoriques sont présentées comme faisant partie intégrante des compétences et s'expriment dans le cadre de mises en situation. En renforçant ces liens, c'est-à-dire en donnant davantage d'occasions aux étudiants de mettre en application ce qu'ils ont appris dans des situations pratiques et en les rendant plus actifs, l'objectif visé est de donner du sens aux apprentissages et de favoriser ainsi l'engagement et la motivation (Lambert-Le Mener, 2012 ; Morlaix et Suchaut, 2012). Cette démarche vise à placer celui-ci au centre des dispositifs de formation. Cette démarche est donc un aspect central de la transformation pédagogique dont l'objectif est de rendre les offres de formation plus cohérentes et mettre en valeur les liens entre les différentes connaissances disciplinaires.

Dans les discours des étudiants, certaines « nouvelles » pratiques pédagogiques apparaissent à la marge, notamment dans la filière STAPS, la première mention de Licence à s'être lancée

dans la démarche approche par compétences. Antoine, étudiant en Licence 1 de STAPS mentionne la mise en place d'un « jeu sérieux » au cours d'une séance :

Il nous a fait un cours c'était un peu sous forme de jeux en TD du coup c'était différent, c'était pas mal. Tu donnes plus d'intérêt au cours quoi. [...] au moins on était plus attentif, que si le prof il fait juste son cours et il parle, il parle, il parle. Là au moins, il y a un peu d'interaction et au moins tu comprends mieux les choses, je trouve. [...] mais sinon ouais les deux, même des fois c'est intéressant d'apprendre la théorie, de voir comment on peut s'améliorer, ouais, j'aime bien les deux.

Antoine indique avoir particulièrement apprécié ce cours, en raison de son caractère inhabituel par rapport à ce dont il a l'habitude. Cependant, ces innovations pédagogiques suscitent des réactions contrastées chez les étudiants. Par exemple, Naelle, également étudiante en STAPS, sortante à la fin de la première année, explique par exemple une situation lors d'un cours où ils ont dû passer à l'oral et débattre.

Le prof, il nous a donné un travail à faire, on devait tous passer à l'oral devant tout le monde au début du cours et après on avait un débat sur ce que les élèves ont fait, du coup ouais, là le fait de faire ça, c'est pas un vrai cours, c'est à nous de faire le cours quoi. [...] Moi, je préfère : il parle, moi j'écoute. [...] On avait des cours à faire nous-mêmes [...] en fait ce que faisait l'élève, ça nous servait de cours en gros. [...] Il (l'enseignant) était au fond, il écoutait, il y avait quelque chose à rajouter, il rajoutait, mais même pas parfois. [...] J'ai remarqué qu'il y a plein de profs qui font ça, qui font travailler les élèves, en gros.

Ainsi, certains étudiants, comme Naelle, habitués à un modèle d'enseignement transmissif, perçoivent difficilement l'intérêt des cours construits de manière participative ou collective. Pour eux, lorsque le contenu n'est pas délivré directement par l'enseignant, il ne s'agit pas de « vraie connaissance » : celle-ci est perçue comme moins légitime, moins pertinente, voire inutilisable. Naelle exprime ainsi sa préférence pour les cours magistraux et se remémore positivement le lycée, où l'enseignant exposait clairement le contenu, indiquait ce qu'il fallait noter, et permettait selon elle un véritable apprentissage. À l'université, elle éprouve des difficultés à suivre certains enseignements, notamment lorsque les modalités pédagogiques diffèrent de ce modèle.

En effet, les pratiques universitaires varient : certains enseignants-chercheurs adoptent une approche transmissive, tandis que d'autres privilégient des méthodes plus actives ou appliquées. Les enseignants-chercheurs à l'université peuvent avoir plusieurs figures pour les étudiants : un savant mais pas pédagogue, un enseignant plutôt pédagogue, un savant et pédagogue, ni savant ni pédagogue (Coulon et Paivandi, 2008). Néanmoins, la perception d'un enseignement varie selon les étudiants, de même que sa perception de la valeur de la connaissance. De plus, bien

que la pédagogie des enseignants (contextes d'études) soit un facteur de réussite universitaire, d'autres facteurs, tels que les caractéristiques sociodémographiques, la scolarité antérieure, les *manières d'étudier*, ou encore les conditions de vie, ont un poids déterminant (Michaut, 2023).

3. Des connaissances certifiées par un diplôme, « 50% à la Licence... et après ? » : « les compétences, je lui ai redemandé ce que c'était », « la réussite pour moi, c'est de valider »

Les attentes et les aspirations des étudiants vis-à-vis de l'université sont également très différentes d'un étudiant à l'autre. Par exemple, Paivandi (2018) distingue trois types d'étudiants : les étudiants épistémiques, les étudiants stratégiques et les étudiants minimalistes. Autrement dit, sa typologie différencie des étudiants qui adoptent une démarche compréhensive, de ceux qui cherchent à optimiser et s'intéressent aux modalités d'évaluation car elles structurent l'apprentissage, de ceux qui cherchent à valider l'année sans plus. En effet, certains sont à l'université et ont un objectif précis, ils ont un métier en tête et/ou un diplôme en particulier qu'ils souhaitent obtenir. Parmi les étudiants stratégiques, certains y sont parfois contraints par leurs parents. Plusieurs expliquent que leur famille les oblige à étudier à l'université pour qu'ils obtiennent une Licence, bien qu'ils ne souhaitent pas faire d'études et qu'ils ont un projet personnel et professionnel précis en tête, comme Agathe :

Je voulais faire à la base fleuriste (rire) [...] j'étais en mode : "non, je veux pas aller en terminale, je veux faire un CAP maintenant" et ils m'ont dit : "non, passe ton bac". [...] Mon père, principalement et puis ma mère aussi, enfin tout le monde quoi, m'a dit : "mais essaie de passer ton bac quand même", du coup j'ai essayé, je l'ai et je suis trop contente, j'ai mon bac, des fois j'oublie que j'ai mon bac mais c'est trop bien quand même. Et ouais du coup voilà, j'ai mon bac, et du coup je me suis dit : "bah j'ai la possibilité de faire des études supérieures, donc je vais essayer quoi, je veux dire, j'ai été acceptée ! Trop cool !" [...] je vois pas vraiment où est-ce que ça va m'amener concrètement si je fais seulement une Licence, après je peux faire une autre Licence après pourquoi pas (rire), enfin bref on verra. [...] J'ai jamais vraiment trop été attirée par le système scolaire, en mode, le fait d'être à l'école et d'apprendre des trucs, ce genre de choses. [...] il y a moyen de s'élever vraiment dans la société avec ce genre de choses, mais mon but c'est pas forcément de m'élever dans la société (rire) »

Par exemple, Agathe (étudiante en Licence 1 de Sociologie) voulait faire un CAP fleuriste dès le collège, ses parents n'ont pas voulu, ils l'ont poussée vers le lycée pour qu'elle obtienne le baccalauréat et une fois le baccalauréat obtenu, ils lui ont dit de s'inscrire en Licence. Il en va de même pour Sara qui souhaitait faire un baccalauréat professionnel commerce, mais ses parents voulaient qu'elle ait un baccalauréat général, elle a ensuite voulu faire un baccalauréat

STMG, mais ses parents ne l'ont pas laissée non plus. Il en est de même pour Célian et Merwane, étudiants en Licence de Sociologie, qui ne souhaitent pas faire d'études, mais les parents de Célian sont professeurs, la mère de Merwane également, et c'est important pour eux que leurs enfants fassent des études. Célian et Merwane souhaitent travailler, Célian car il aimerait faire le tour du monde et Merwane car il n'a « *jamais aimé l'école* ».

Les parents amènent ainsi leurs enfants vers la Licence, même si ces derniers ne le souhaitent pas. La politique des 80 % au bac étudiée par Beaud (2002), a produit une *norme des études longues* (Beaud et Truong, 2015). Ces aspirations des étudiants à poursuivre des études universitaires dépendent de leur trajectoire scolaire antérieure, de leurs caractéristiques socio-démographiques (Blöss et Erlich, 2000 ; Merle, 2002 ; Sautory, 2007) mais aussi d'une auto-sélection. Bien que tous les étudiants ne soient pas d'origine populaire (Célian par exemple dont les deux parents sont professeurs), ceux qui le sont, auraient été, avant cette politique de poursuite d'études, précocement éliminés. Désormais, ces derniers sont triés sur une période plus longue et se retrouvent sur-représentés dans les filières dites moins prestigieuses (Beaud et Truong, 2015) comme la sociologie par exemple.

Ainsi, interrogés sur les notions de réussite, de connaissances et de compétences pendant les trois années de Licence, la majorité des étudiants s'accordent pour dire que les connaissances et les compétences n'ont de sens que si elles sont certifiées par un diplôme. Par exemple, Jérémy, étudiant en Licence 3 de STAPS explique ne pas connaître les compétences devant être acquises dans le cadre de sa formation : « *les compétences, je lui ai redemandé ce que c'était* ». Pour Enzo, étudiant en AES, comme pour la plupart des étudiants, « *la réussite pour moi, c'est de valider* ». La relation des étudiants au savoir a évolué, marquée par une valorisation croissante des compétences et des savoirs dits « utiles », perçus comme directement mobilisables ou capitalisables sur le marché du travail. Dorian, étudiant en Licence de STAPS, décrit que sa filière universitaire de formation peut lui apporter des connaissances, des savoirs disciplinaires mais également des compétences, des savoirs transversaux, transférables dans la vie professionnelle.

Ils nous le disent tout le temps les profs : « ça vous permet d'être qualifié, d'être qualifié pour ça, ça, ça, avec des compétences validées » [...] ils nous disent que la différence entre un mec qui a fait une formation non universitaire et un mec qui fait l'université, on voit la différence, parce que le mec de l'université sera beaucoup plus professionnel qu'un autre, du coup voilà [...] je me dis, de toute façon si je prends tout ce que la filière m'apporte je vais être comme il dit »

Ainsi, l'enjeu pour les étudiants, comme Dorian, est d'anticiper les attentes du marché du travail et de se présenter comme déjà en adéquation avec le poste, l'entreprise, avant même l'embauche. Cette anticipation des normes professionnelles reflète une logique de professionnalisation de l'université (Maubant et al., 2025), où il ne s'agit plus seulement de démontrer ses compétences, mais d'incarner le profil attendu. Une telle posture, souvent implicite, peut renforcer les inégalités, car elle suppose une connaissance préalable des codes du monde du travail, inégalement maîtrisée selon les étudiants (Hugrée et Poullaouec, 2022).

Conclusion

Les étudiants perçoivent la connaissance et les compétences dans un contexte institutionnel de « transformation » de l'offre de formation en listes de compétences. Pour eux, la valeur de la connaissance est représentée par la figure de l'enseignant-chercheur qui serait détenteur de savoirs fondamentaux. De plus, la connaissance est également, pour certains, associée à sa mise en application en cours, voire en vue de l'insertion professionnelle. Enfin, les étudiants associent cette valeur à la manière dont elle est mesurée, évaluée et certifiée par un diplôme. En effet, pour la majorité des étudiants, le diplôme universitaire est perçu avant tout comme une certification de connaissances et de compétences. Cette vision instrumentaliste de l'université s'inscrit dans une logique où la valeur des études est liée à leur fonction de validation officielle d'un capital académique, mobilisable sur le marché du travail. Le diplôme devient ainsi une preuve de légitimité, un moyen d'attester que l'individu possède les savoirs et savoir-faire attendus dans un contexte professionnel donné. Cette conception peut être renforcée par les discours institutionnels eux-mêmes, qui insistent sur l'employabilité, la professionnalisation des cursus et l'adéquation formation-emploi. Ce glissement autour de la finalité du diplôme soulève des questions fondamentales sur ce que signifie aujourd'hui « réussir » à l'université, et sur la place accordée à la connaissance en tant que telle dans les représentations étudiantes.

Bibliographie

Albero, B (2015) : « Professionnaliser les enseignants-chercheurs à l'université : les effets pervers d'une bonne idée ». *Distances et médiations des savoirs*, 3(11).

Altet, M (1994) : « Le cours magistral universitaire : un discours scientifico-pédagogique sans articulation enseignement-apprentissage ». *Recherche et Formation*, (15), 35-44.

Beaud, S (1997) : « L'agrégation de sciences sociales : un bilan critique et quelques propositions, en guise d'invitation au débat ». *DEES*, 107, 10-23.

Beaud, S (2002) : *80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, La Découverte, coll. « Textes à l'appui/Enquêtes de terrain », Paris, 333 p.

Beaud, S – Truong, F (2015) : « Introduction : Tous dans le “supérieur” ? ... ». *Regards croisés sur l'économie*, 16, 10-26.

Beaupère, N – Chalumeau, L – Gury, N – Hugrée, C (2007) : *L'abandon des études supérieures*. Paris : La documentation française.

Belloc, B (2003) : *Propositions pour une modification du décret 84-431 portant statut des enseignants chercheurs*. Paris : MJENR.

Berthiaume, D (2007) : « Une description empirique du savoir pédagogique disciplinaire des professeurs d'université ». Dans *Vers un changement de culture en enseignement supérieur. Regards sur l'innovation, la collaboration et la valorisation* (p. 179-181). Actes du 24^e congrès de l'AIPU, 16 au 18 mai, Université de Montréal, Montréal.

Bertrand, C (2014) : *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur*. France : Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Bireaud, A (1990) : Pédagogie et méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur. *Revue Française de Pédagogie*, (91), 13-23.

Blöss, T – Erlich, V (2000) : Les « nouveaux acteurs » de la sélection universitaire : les bacheliers technologiques en question. In: *Revue française de sociologie*, 41-4. pp. 747-775.

Bourdieu, P – Passeron, J-C (1964) : *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Editions de Minuit.

Bourdieu, P (1984) : *Homo academicus*, Paris, Minuit.

Chauvigné, C – Coulet, J-C (2010) : « L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? », *Revue française de pédagogie*, 172(3), 15-28.

Coulon, A (2005) : *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire* (2^e éd.). Paris : Economica.

Coulon, A – Paivandi, S (2008) : *Les relations entre les étudiants, les enseignants et le personnel non-enseignant dans les établissements supérieurs en France*, Paris, Observatoire national de la vie étudiante.

Duguet, A – Morlaix, S (2012) : « Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires : Quelle variété pour quelle efficacité ? ». *Questions vives. Recherches en éducation*, 6(18), 93-110.

Dreyfus, F (2012) : « La double genèse franco-britannique du recrutement au mérite : les concours et l'open competition », *Revue française d'administration publique*, 142, p.327-337.

Espéret, E (2001) : *Nouvelle définition des tâches des enseignants et des enseignants-chercheurs dans l'enseignement supérieur français*. Paris : MEN.

Fave-Bonnet, M-F (2003) : Les universitaires : une identité professionnelle incertaine. *Hermès, La Revue*, 35, 195-202.

Felouzis, G (2001) : *La condition étudiante : Sociologie des étudiants et de l'Université*. Presses Universitaires de France.

Felouzis, G (2003) : *Les mutations actuelles de l'Université* (1^e éd.). Paris : Presses universitaires de France.

Grignon, C – Gruel, L (1999) : *La vie étudiante*. Paris : PUF, 195p.

Gury, N (2007) : « Les sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur : temporalités de l'abandon et profils des décrocheurs ». *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 36(2), 2-16.

de Hosson, C – Manrique, A – Regad, L – Robert, A, (2018). « Du savoir savant au savoir enseigné, analyse de l'exposition des connaissances en cours magistral de physique : une étude de cas », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34(1) | 2018.

Hugrée, C – Poullaouec, T (2022) : *L'université qui vient. Un nouveau régime de sélection scolaire*. Raisons d'agir.

Lahire, B (1997) : *Les Manières d'étudier*. La Documentation Française, pp.175, Cahiers de l'OVE.

Lambert-Le Mener, M (2012) : *La performance académique des étudiants en première année universitaire : influence des capacités cognitives et de la motivation* (Thèse de doctorat). Université de Bourgogne, Dijon.

Laval, C – Vergne, F – Clément, P – Dreux, G (2011) : *La nouvelle école capitaliste*, La Découverte.

Maubant, P – Perez-Roux, T – Wittorski, R – Maleyrot, E (2025) : « L'enseignement supérieur entre professionnalisation et universitarisation : des intentions affichées aux injonctions managériales », *Éducation et socialisation*, 75 | 2025.

Merle, P (2002) : *La démocratisation de l'enseignement*. La Découverte.

Michaut, C (2000) : *L'influence du contexte universitaire sur la réussite des étudiants* (Thèse de doctorat).

Michaut, C (2023) : « État des recherches en économie et en sociologie sur la réussite universitaire », *Recherches en éducation*, 52 | 2023.

Morlaix, S – Suchaut, B (2012) : « Analyse de la réussite en première année universitaire : effets des facteurs sociaux, scolaires et cognitifs ». *Document de travail de l'IREDU*, (2012/2), 1-34.

Musselin, C (2001) : *La Longue marche des universités françaises*. Paris : PUF.

Musselin, C (2008) : *Les universitaires*. Paris : La Découverte.

Paivandi, S (2016) : « Autour de la posture d'accompagnement à l'université », *Recherche et formation*, 81 | 2016, 95-115.

Paivandi, S (2018) : « Performance universitaire, apprentissage et temporalité des étudiants », *Revue française de pédagogie*, 202, 99-116.

Pinte, G (2025) : « Le métier d'enseignant-chercheur questionné par la mise en place de l'approche par compétences dans les Instituts Universitaires de Technologie », *Éducation et socialisation*, 75 | 2025.

Romainville, M (2000) : *L'échec dans l'université de masse*. Paris : L'Harmattan.

Ropé, F – Tanguy, L. (dir.) (1994) : *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan, 243 p.

Sautory, O (2007) : La démocratisation de l'enseignement supérieur : évolution comparée des caractéristiques socio démographiques des bacheliers et étudiants. *Education et Formation*, (74), 49-64.

Tralongo, S (2022) : « L'injonction à la « pédagogie du supérieur » : un cadrage étroit des enseignants-chercheurs ? » *La Pensée*, 411(3), 103-114.

Zarifian, P (1997) : « La compétence, une approche sociologique », *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, n° 3, pp. 429-444.