



Pourquoi innover ? L'injonction pédagogique et ses enjeux éducatifs

Denis Lemaître

► To cite this version:

Denis Lemaître. Pourquoi innover ? L'injonction pédagogique et ses enjeux éducatifs. VIIIe colloque Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur, Jun 2015, Brest, France. hal-01174124

HAL Id: hal-01174124

<https://ensta-bretagne.hal.science/hal-01174124>

Submitted on 27 Nov 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

POURQUOI INNOVER ?

L'injonction pédagogique et ses enjeux éducatifs

Denis Lemaître

¹ *ENSTA Bretagne, Centre de recherche sur la formation, Brest,
France*

denis.lemaître@ensta-bretagne.fr

Résumé

Cette communication s'interroge sur l'injonction massive à l'innovation qui s'impose à la pédagogie dans l'enseignement supérieur. Elle montre que cette injonction s'appuie sur trois impératifs socioéducatifs dominants, l'individualisation, la connectivité et l'action. Elle en dénonce les risques et propose une vigilance au sens, par rapport à l'idéal d'émancipation qui fonde l'éducation.

Mots-clés

Innovation, pédagogie, socialisation, vigilance au sens.

Une ligne blanche ici avant l'espacement de 16pts correspondant à la Section I.

I. INTRODUCTION

Comme d'autres secteurs de l'activité du travail, le monde de la recherche et de l'enseignement supérieur sont traversés par une injonction massive à "l'innovation", ce terme ayant peu ou prou remplacé dans nos sociétés celui de "progrès". Dans les institutions d'enseignement supérieur, cette injonction vise d'une part à mieux orienter la recherche vers le transfert des savoirs en direction des entreprises, des applications industrielles et du monde de la production en général ; d'autre part à adapter les enseignements aux attentes des étudiants, au monde du travail, et aux nouveaux usages que conditionnent les outils numériques. Ainsi l'innovation pédagogique devient-elle un impératif général pour les responsables de formation et les enseignants-chercheurs, poussés par la nécessité d'adapter les formations aux conditions concurrentielles du marché de l'enseignement supérieur.

Or cette injonction à l'innovation pédagogique n'est pas sans conséquences sur les missions éducatives de l'enseignement supérieur. Toute formation, derrière le développement de savoirs et de savoir-faire, vise à permettre la socialisation des étudiants, notamment à travers la construction progressive de leurs identités professionnelles. Concrètement, les formations du supérieur visent à former tout à la fois des experts de leurs disciplines, des professionnels (médecins, enseignants,

ingénieurs, avocats, etc.), des citoyens, des individus capables de penser et d'agir dans la société contemporaine. Au regard de ce principe, à quelles visées de socialisation correspond cette injonction nouvelle à la pédagogie ? Quelles raisons poussent aujourd'hui à l'innovation ? Comment cette injonction à l'innovation reconfigure-t-elle l'idéal d'émancipation que porte l'éducation dans notre société moderne, depuis la Renaissance et les Lumières ?

Cette communication défend le point de vue selon lequel cette injonction à l'innovation s'inscrit dans un courant d'utilitarisme économique et constitue par là-même un ensemble de défis à relever pour les pédagogues, au regard des enjeux socioéducatifs qu'elle recèle. La première partie explique le recours à l'innovation dans le champ de la pédagogie. La deuxième partie présente les principes de socialisation que véhicule ce courant de l'innovation pédagogique, tel qu'il se présente aujourd'hui dans l'enseignement supérieur. La troisième partie repère trois défis majeurs que l'injonction à l'innovation pose aux pédagogues dans l'enseignement supérieur, au regard de ses missions socioéducatives.

II. L'INJONCTION A L'INNOVATION PEDAGOGIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Lorsque nous parlons d'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur, nous sommes confrontés à la question du sens à donner à ce mot, dans la mesure où son utilisation massive en fait aujourd'hui un mot valise et une idée fourre-tout. Ce mot est idéologiquement fortement chargé, car il est devenu un slogan, "l'un des maîtres mots de la novlangue" des politiques publiques, comme le montre Isabelle Bruno (2013). Une difficulté supplémentaire est que ce mot, qui sonne comme un dogme pour l'action et un espoir pour sortir de la crise économique, est pris dans un magma sémantique, comme l'illustrent les innombrables expressions dérivées qui fleurissent à l'envi ; ainsi parle-t-on d'innovation ouverte, participative, radicale, évolutive, associative, etc. Au bout du compte, que désigne encore le mot "innovation" ?

Ce vieux mot issu du latin a été capté par le domaine de la gestion à partir des années 1950, et depuis les Etats-Unis est venu s'imposer dans notre vocabulaire pour désigner à la fois le produit et le processus d'une activité de production de biens ou de services. Dans le monde de la production, l'innovation ne désigne que très rarement l'inventivité, la créativité, et presque toujours un mode d'organisation du travail, ou bien la chose produite et mise sur le marché à l'issue d'un processus de conception et de fabrication.

Une même logique gestionnaire, de rationalisation de l'action, semble s'imposer dans la manière dont l'idée d'innovation pédagogique irrigue aujourd'hui l'enseignement supérieur. On observe ainsi que, la plupart du temps, l'innovation pédagogique est pensée comme un processus et même surtout comme un produit (les dispositifs innovants).

Pendant très longtemps l'enseignement supérieur, constitué en occident surtout à partir du XIX^e siècle, ne s'est pas préoccupé de pédagogie. Ou pour être plus précis, la pédagogie ne faisait pas problème, dans la mesure où elle était incluse dans la didactique des disciplines enseignées et dans les codes sociaux régissant les échanges entre enseignants et étudiants (Lemaître, 2015a & 2015b). Aujourd'hui le terme se répand dans l'enseignement supérieur, comme une préoccupation nouvelle et une quête de réponses à des problèmes d'adaptation du système de formation aux conditions sociales et économiques contemporaines. Pourquoi faut-il se soucier de pédagogie dans l'enseignement supérieur aujourd'hui plus qu'auparavant ? Un certain nombre de causes externes sont souvent avancées pour justifier la nécessité de l'innovation pédagogique, résumées notamment dans le récent rapport de Claude Bertrand en France (2014), autour des phénomènes de massification (augmentation considérable du nombre d'étudiants), de normalisation (lois, certifications, processus de Bologne, etc.), de développement des technologies numériques, et d'augmentation du nombre des diplômés (jugée encore insuffisante, vue les taux d'échec constatés). Ces différents phénomènes font que "la pédagogie est maintenant un sujet à part entière dans la politique universitaire, une question dans l'air du temps" (ibid., p. 7), même s'il reste bien des freins à la "transformation pédagogique" et des leviers à actionner, comme le montre ce même rapport Bertrand. Mais dans le fond, pourquoi le souci de la pédagogie, c'est-à-dire le développement d'un discours spécifique sur ce sujet et l'entreprise de rationalisation et d'optimisation des dispositifs de formation, apparaît-il comme une nécessité nouvelle face à ces phénomènes observables ?

Si l'on s'intéresse aux raisons internes au champ de la pédagogie, on peut caractériser la préoccupation pédagogique comme le résultat d'une rupture d'équilibre dans le sens donné par les différents acteurs (enseignants et étudiants) à l'activité éducative. Michel Fabre (2000), définissant la pédagogie comme "vigilance au sens", reprend de Gilles Deleuze les trois dimensions dans lesquelles se déploie précisément le sens (la signification, la référence et la manifestation), pour expliquer l'origine du "questionnement pédagogique". Pour Michel Fabre, en effet, "il y a pédagogie quand l'une ou l'autre de ces dimensions fait problème : quand le savoir enseigné devient épistémologiquement contestable (signification), quand le lien entre la formation et la vie se distend (référence), quand l'intérêt de l'étude disparaît (manifestation). Inversement, toute doctrine pédagogique s'efforce de reconstruire une articulation nouvelle de ces dimensions" (ibid., p. 131). Cette catégorisation nous éclaire sur les phénomènes internes à la relation pédagogique, qui expliquent la nécessité d'une expertise spécifique au domaine et d'un recours à l'innovation. C'est dans cette triple dimension que s'exerce aujourd'hui le questionnement pédagogique. Du côté de la signification, on observe en effet que la "valeur épistémologique du savoir" (Fabre, 1997, p. 50) ne va plus de soi. La divulgation des savoirs par les outils numériques, l'affaiblissement du cloisonnement disciplinaire académique face aux nouveaux défis scientifiques, les nouveaux modes de production de la

connaissance, font que l'institution universitaire n'est plus le seul lieu de la légitimation du savoir savant.

Du côté de la référence, on observe que l'enseignement supérieur, dont la raison d'être était autrefois la conservation et la production de la culture savante, se doit aujourd'hui de professionnaliser les étudiants pour répondre aux besoins du monde économique, selon la logique d'une université au service de la société, telle que la décrivait déjà Whitehead (1929).

Du côté de la manifestation, le changement de rapport au savoir que les outils numériques ont généré chez les étudiants et l'élargissement de la population étudiante font que les tâches "scolaires" classiques (écouter, prendre des notes) ne plus admises, et qu'il faut en inventer d'autres.

On peut ainsi voir dans cette triple rupture de sens (dans la signification, la référence et la manifestation) les raisons profondes du questionnement pédagogique et du recours à l'innovation comme manière symbolique d'appréhender les phénomènes déclencheurs. Mais sur quels principes l'injonction à l'innovation pédagogique vise-t-elle à reconstruire des liens porteurs de sens ? Quels objectifs socioéducatifs se donnent les innovateurs en matière de pédagogie ?

III. PEDAGOGIE ET PRINCIPES DE SOCIALIZATION

Comme le souligne Michel Fabre (voir supra), quand il y a rupture d'équilibre, c'est par l'établissement d'une nouvelle doctrine pédagogique que l'on peut reconstruire le sens à donner à l'activité éducative (du côté des étudiants, des enseignants, comme des décideurs). L'injonction à innover, dans l'enseignement supérieur, se présente en effet comme une nouvelle doctrine pédagogique, qui reprend les principes de l'innovation en général dans notre société. De manière générale, cette doctrine pédagogique s'inscrit dans le courant de l'utilitarisme (Lemaître, 2015b). Il ne s'agit pas de l'utilitarisme tel que les philosophes Bentham et Mill ont pu le concevoir, orienté autour du bonheur des populations en général ; il s'agit d'un utilitarisme au sens commun du terme, marqué par le néo-libéralisme dominant, c'est-à-dire centré sur la productivité, l'efficacité pratique, la performativité. La finalité, pour un établissement d'enseignement supérieur, c'est la diplomation et l'insertion professionnelle des étudiants ; conjointement, c'est la capacité à recruter les meilleurs étudiants et à placer au mieux les diplômés dans le monde professionnel, afin de garantir une bonne position sur le marché de l'enseignement supérieur. Cette finalité conçue à court terme, et ramenée à des segments de marché, a supplanté la finalité macro sociale de l'université, qui concernait le développement de la science en général, la conservation et l'enrichissement de la culture, le progrès à l'échelle des nations, voire de l'humanité. Les établissements d'enseignement supérieur cherchent moins aujourd'hui à produire et transmettre le meilleur d'une culture scientifique, technique, littéraire, qu'à adapter le curriculum aux besoins des étudiants, des employeurs et des secteurs de production de biens et de services. La pertinence des activités proposées en

formation se mesure pour beaucoup à l'aune de cette utilité pratique immédiate. L'utilitarisme qui inspire les politiques éducatives du supérieur est marqué par le productivisme (la productivité des entreprises trouve son écho dans la productivité de la recherche et de l'enseignement), un pragmatisme au sens courant du terme (toute activité se mesure à son efficacité visible), et une tendance à l'instrumentalisme (résoudre les problèmes consiste à trouver les bons outils, les bonnes pratiques). Innover en matière de pédagogie dans l'enseignement supérieur, c'est donc essentiellement mettre au point ou adapter des dispositifs nouveaux (Albero, 2010), pour répondre à des besoins circonscrits et avec des effets mesurables chez les étudiants, en s'appuyant si possible sur les technologies numériques. L'attention des professionnels de l'enseignement est ainsi très largement absorbée par cet effort de conception et de mise en œuvre des instruments. L'innovation pédagogique est alors vécue par eux comme un avantage concurrentiel pour leurs institutions sur le marché de l'enseignement supérieur. Or, dans le but même de faire progresser ensemble la réflexion et l'action pédagogique, il paraît essentiel de comprendre où nous mène ce courant de l'innovation pédagogique ainsi conçue.

Si l'on s'intéresse aux normes véhiculées par ce courant utilitariste dominant, on observe qu'il induit dans les pratiques éducatives des objectifs de socialisation auxquels les étudiants se conforment sans qu'il leur soit demandé d'en prendre vraiment conscience. Ces principes peuvent être rassemblés en trois thèmes principaux : l'individualisation, la connectivité et l'action (ou l'activité visible, performée).

L'individualisation résulte des objectifs de professionnalisation des étudiants, comme de l'usage des technologies numériques en formation. Les injonctions à la construction d'un projet personnel et professionnel notamment, appuyées par différentes sortes de dispositifs comme par exemple les portfolios numériques, conduisent à cette individualisation de la formation. La notion "d'environnement personnel d'apprentissage", qui inspire un certain nombre d'innovations pédagogiques, illustre également cette tendance à faire reposer sur l'étudiant l'organisation de ses apprentissages. A l'excès, cette individualisation se traduit parfois par un isolement complet de l'étudiant, dans le cas de formations réalisées entièrement à distance. Pour pallier les problèmes posés par cet isolement, on en appelle alors à la connectivité, deuxième principe dominant.

Un certain nombre d'innovations pédagogiques se réclament en effet de ce principe de connectivité, théorisé notamment par George Siemens et Stephen Downes. Il vise à briser la relation classique maître/élève, qui se réalise la plupart du temps dans la salle de cours, selon le modèle d'une pédagogie dite "traditionnelle". Selon ce principe de connectivité l'enseignant n'est plus le "magister" qui transmet le savoir mais un créateur de ressources (notamment numériques), un animateur, un référent que l'on peut solliciter. L'étudiant est invité à se connecter à des bases de données, avec ses pairs (via les MOOC notamment), avec d'autres personnes référentes, pour progresser dans ses tâches et ses apprentissages. Cette démarche horizontale et

réticulaire reconfigure le discours pédagogique classique structuré de manière verticale et hiérarchique (Bernstein, 2007).

Enfin, l'innovation pédagogique impose assez largement un principe d'action, de mise en actes, la nécessité d'une activité étudiante visible et efficace. La littérature portant sur l'innovation pédagogique exprime un rejet massif des pédagogies dites traditionnelles, réputées "passives" et donc obsolètes, et défend de manière aussi massive les pédagogies dites "actives" (Lemaître, 2015a). Cette doctrine, dérivée du pragmatisme historique, celui de James ou Dewey (Frelat-Kahn, 2013), impose l'idée que c'est en agissant que l'on apprend, et que les apprentissages se performement de manière mesurable dans les activités de formation. Le principe défendu est que, pour apprendre, l'étudiant doit se montrer actif, tant sur le plan de la manipulation des savoirs et des objets que sur le plan communicationnel, avec ses pairs ou avec des tiers (ex. : dans des projets collectifs, dans la résolution de cas pratiques, dans des enquêtes de terrain, etc.).

L'injonction à l'innovation pédagogique, telle qu'elle se manifeste aujourd'hui dans l'enseignement supérieur, conduit donc les étudiants à se socialiser autour de ces trois nécessités : la construction d'une personnalité autonome, la connectivité avec les réseaux, la production d'une activité visible et performée.

IV. LES POINTS DE "VIGILANCE AU SENS "

Chacun de ces trois principes véhicule avec lui des risques et nous conduit à une certaine vigilance, au regard des idéaux éducatifs que notre société moderne s'est donnés, depuis la Renaissance et les Lumières. Tout en ayant historiquement comme fonction sociale de créer les élites nationales (en Allemagne, en Grande-Bretagne, aux Etats-Unis, etc.), les universités et les écoles supérieures ont répondu à l'idéal de faire progresser les sciences et de développer la raison humaine en offrant aux étudiants accueillis les moyens de leur émancipation intellectuelle et morale. L'éducation permet de s'émanciper des préjugés, des fausses croyances, et de manière générale du conditionnement mimétique dans lequel nous plonge le plus souvent nos pratiques sociales (Lemaître, 2007), au profit d'un recul réflexif sur le monde et sur nous-mêmes.

La "vigilance au sens", qui caractérise selon Michel Fabre le questionnement pédagogique (1997 & 2000), doit nous permettre de repérer les risques contenus dans les dogmes de la doctrine pédagogique contemporaine. Ces risques sont l'isolement de l'étudiant et son découragement (du côté de la manifestation, dans le rapport que l'étudiant entretient avec sa propre activité), la dilution des savoirs et le relativisme (du côté de la signification, dans la valeur scientifique des travaux produits au sein des réseaux connectés) et la réduction des enseignements à la manipulation des objets et des savoirs (du côté de la référence, par rapport à l'objectif de construire les compétences réflexives attendues des professionnels diplômés de l'enseignement supérieur).

Du côté de l'individualisation et de l'autonomisation, on observe qu'une trop grande automatisation et standardisation des enseignements, principalement au moyen des outils numériques, ne favorise pas la présence du tiers éducatif (joué souvent par l'enseignant) pourtant nécessaire à la formation intellectuelle (Serres, 1992 ; Fabre et Xypas, 2011). Les spécialistes des pédagogies numériques observent parfois cette conséquence fâcheuse dans l'enseignement à distance, liée à l'obligation faite aux étudiants de créer leur propre "environnement personnel d'apprentissage", qui est l'isolement et le découragement. Dans le cas de la formation pour adultes, lorsque nous sommes dans des formations de type technique (par exemple à la manipulation d'un logiciel informatique, aux lois de la thermique dans la construction de bâtiments, etc.), on observe que les enseignements à distance fonctionnent bien, à condition que les échanges entre pairs et avec les enseignants soient bien régulés, via les forums par exemple. Mais lorsque nous sommes en formation initiale, dans des cursus de type général, où la construction d'un rapport au savoir est tout aussi importante que la maîtrise des contenus eux-mêmes (par exemple en géographie, en droit, en médecine), le partage d'une vie commune dans l'institution est essentiel à la socialisation des étudiants. Cette socialisation désigne le fait de s'intégrer au groupe des pairs, de s'identifier à la figure du professionnel diplômé par l'institution, d'appréhender les valeurs collectives, les usages implicites en vigueur, les manières de mobiliser les connaissances scientifiques. Elle permet de donner du sens aux enseignements, d'apprendre à manipuler les savoirs mis à disposition, de se construire pas à pas un ethos professionnel. Ce travail est rendu plus difficile aujourd'hui pour les étudiants, auxquels on demande d'évoluer dans un environnement social complexe et d'être autonomes, de se bâtir un projet de vie et d'être capables de le formaliser et de le justifier. Les innovateurs en pédagogie doivent être toujours conscients de ce nécessaire travail de socialisation dans l'institution, en complément des interactions factuelles commandées par les environnements numériques.

Du côté du connectivisme et de l'organisation pédagogique par les réseaux, on observe dans les productions des étudiants un risque réel d'éparpillement et de faiblesse scientifique, par incapacité à dépasser les obstacles cognitifs rencontrés. Contrebalançant les effets de la magistralité propre à une université conçue comme conservatoire de la connaissance, dont la fonction sociale historique est sa propre reproduction et celle des élites nationales, l'innovation pédagogique se revendique aujourd'hui d'un socioconstructivisme généralisé, selon lequel ce sont les étudiants qui sont les producteurs de leurs connaissances, par leurs lectures, leurs travaux personnels, et par les échanges entre pairs, plus ou moins suivis ou encadrés par les enseignants. Lorsqu'ils sont livrés à eux-mêmes, dans la fréquentation des sites internet, dans l'observation de terrain et dans la quête de données en général, les étudiants éprouvent des difficultés bien compréhensibles à mettre en forme les savoirs, à discerner, à hiérarchiser, à caractériser et mettre en relation les éléments. L'innovation pédagogique, massivement tournée vers la conception et la production de dispositifs (projets, enquêtes, résolution de problèmes, simulations, etc.), ne doit

pas négliger les retours réguliers au questionnement épistémologique, que l'enseignant du supérieur a pour mission première de garantir, tant par ses compétences scientifiques que par son statut.

Du côté de l'action et de la manipulation des objets (réels ou virtuels), le courant des pédagogies actives et le développement des outils numériques conduisent souvent à faire porter l'attention des enseignants sur l'activité visible, les comportements (verbaux et gestuels), les performances affichées, plus que sur l'acquisition d'une conscience réflexive, d'une capacité de discernement et d'un recul critique, qui sont pourtant les objectifs d'apprentissage les plus fondamentaux pour des futurs diplômés de l'enseignement supérieur destinés à devenir des professionnels "experts" (enseignants, médecins, architectes, juristes, ingénieurs, etc.). Le risque d'une trop grande centration sur l'activité est de mener à de l'activisme, c'est-à-dire à des formations favorisant principalement le conditionnement mimétique par la répétition de gestes normés, qu'ils soient techniques ou communicationnels. Derrière l'injonction à l'innovation pédagogique, les apprentissages sont souvent envisagés comme un processus linéaire entre l'état initial de l'étudiant, son entrée dans l'activité programmée et l'acquisition des savoirs et savoir-faire, normés et validés. Cette approche de type positiviste ne prend pas en compte tous les phénomènes observables dans les démarches d'apprentissage en termes de déviances, de résistances, d'effets inconscients, de reconfigurations inédites des savoirs. Pour correspondre aux caractéristiques de l'esprit humain, la pédagogie doit accepter et générer les ruptures, les obstacles, les détours et les imprévus. Les trois antidotes qu'évoque Jérôme Bruner (1996) pour lutter contre cette forme d'inconscience, c'est-à-dire le contraste, la confrontation et la métacognition, constituent de ce point de vue de bons objectifs à suivre pour concevoir des dispositifs pédagogiques à même de développer chez les étudiants des capacités de discernement et de recul critique.

V. CONCLUSION

L'innovation pédagogique, telle qu'elle se conçoit aujourd'hui dans l'enseignement supérieur, révèle des changements importants dans l'ordre des finalités éducatives. Elles s'inscrivent désormais moins dans la préoccupation de l'universel (dont l'idée est pourtant présente dans le terme d'université) que de besoins locaux et circonscrits dans le temps, ceux des employeurs, des institutions et des étudiants en tant qu'individus. Ce déplacement depuis la perspective macro sociale vers le méso ou le microsocial s'incarne dans l'idée de marché, qui gouverne aujourd'hui assez largement les politiques des établissements d'enseignement supérieur.

Cette évolution historique crée les ruptures de sens identifiées par Michel Fabre (voir supra), dans la signification, la référence et la manifestation, qui sont à l'origine du questionnement pédagogique. La préoccupation pédagogique fait donc irruption dans l'enseignement supérieur pour compenser les déséquilibres occasionnés par les ruptures de sens vécues par les différents acteurs (étudiants, enseignants,

responsables). La force de cette injonction pédagogique et son orientation utilitariste s'expliquent ainsi.

Mais la pédagogie étant authentiquement une vigilance au sens, les nouvelles pratiques doivent être évaluées en fonction des risques de déshumanisation technique et gestionnaire que fait peser cette orientation utilitariste. La pensée pédagogique contemporaine se présente souvent davantage comme une pensée par les solutions et les outils, qu'une pensée par les problèmes et l'exploration des possibles. Nous avons certes besoin d'outils et de solutions pour trouver des aménagements pratiques à nos activités d'enseignement. Mais la réflexion sur le sens est également indispensable à un véritable travail d'innovation, qui permette de concevoir des dispositifs pédagogiques répondant aux besoins immédiats comme aux visées d'émancipation que doivent porter toutes les entreprises d'éducation.

REFERENCES

- Albero, B. (2010). "Une approche sociotechnique des environnements de formation : rationalités, modèles et principes d'action". In *Education et didactique*. Vol. 4, n°1/2010, pp. 7-24.
- Bernstein, B. (2007). "Pédagogie, contrôle symbolique et identité : Théorie, recherche, critique". Laval : Les Presses de l'Université Laval.
- Bertrand, C. (2014). "Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur". Rapport à Madame Simone Bonnafous, directrice générale pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle. République Française : Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Bruner, J. (2008-1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris : Retz.
- Bruno, I. (2013). "Editorial: ne cherchez plus, innovez!". *Revue française de socio-économie*. 2013/1, n°11, pp. 9-14.
- Cros, F. (dir) (2007). *"L'agir innovatif : entre créativité et formation"*. Bruxelles : De Boeck.
- Fabre, M. & Xypas, C. (dir) (2011). *A l'école du tiers : figures et fonctions du tiers en éducation et en formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Fabre, M. (2000). "La question du sens en formation". In Barbier & J.-M., Galatanu, O. [dir.], *Signification, sens, formation*. Paris : PUF, pp.131-132.
- Fabre, M. (1997). "Pensée pédagogique et modèles philosophiques : le cas de la situation-problème". In *Revue Française de pédagogie*, n°120, pp. 49-58.
- Frelat-Kahn, B. (2013). "Pragmatisme et éducation : James, Dewey, Rorty". Paris : Vrin.
- Lemaître, D. (2015a). "Normalisation des pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : le modèle des apprentissages par projets et par problèmes". In Vannereau, J., Colmellere, C. & Jakubowski, S. (dir). *Processus*

de normalisation : enjeux et pratiques professionnelles dans les organisations.
Rennes : PUR, pp. 17-32.

Lemaître, D. (2015b). "Comment l'enseignement supérieur discipline-t-il les savoirs aujourd'hui ? La logique utilitariste et son influence sur l'organisation des disciplines académiques". In Gorga, A. & Leresche, J.-P. (dir). Transformations des disciplines académiques : entre innovation et résistance. Paris : Les Editions des archives contemporaines.

Roegiers, X. (2012). Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur ?
Bruxelles : De Boeck.

Serres, M. (1992). Le Tiers-instruit. Paris : Gallimard.

Whitehead, A. N. (1929). The Aims of Education. New York : The Free Press.