

La pédagogie universitaire : un courant en plein développement

Jean-Marie De Ketele

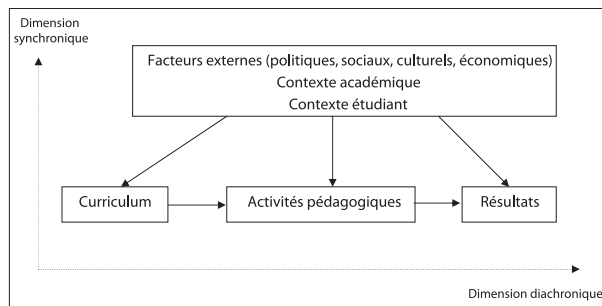
La pédagogie universitaire n'a pas une longue histoire, tout au plus trois à quatre décennies. Comme ce fut le cas pour d'autres domaines, son champ s'est progressivement élargi, et cela dans plusieurs directions. À l'origine, ce sont les domaines scientifiques les plus professionnalisants qui ont été les premiers et les plus actifs à conduire des analyses et des recherches sur la qualité de leurs formations universitaires. Les facultés de médecine, avec l'aide éventuelle d'experts en éducation, ont initié de nombreux travaux, comme en témoigne le nombre de revues existant dans le domaine : nous en recensons au moins vingt dont les plus importantes sont *Academic Medicine*, *Advances in Health Sciences Education*, *British Medical Journal*, *Medical Education*, *Online Medical Teacher*, *Teaching and Learning in Medicine*, *Pédagogie médicale*. Peu à peu, d'autres facultés ou départements ont suivi le mouvement, qui s'est accéléré ces dernières années sous la pression de différents facteurs : des réunions internationales importantes comme le congrès mondial de l'enseignement supérieur organisé à Paris par l'UNESCO en 1998, des événements politiques majeurs comme la réunion de Bologne et le sommet de Lisbonne, la multiplication des centres de ressources pédagogiques au sein des universités et l'émergence d'associations internationales et nationales ayant pour but d'améliorer la qualité des enseignements universitaires.

L'ÉLARGISSEMENT DU CHAMP DE LA PÉDAGOGIE UNIVERSITAIRE

L'élargissement du champ de la pédagogie universitaire s'est opéré surtout au niveau conceptuel,

à l'image de ce qui s'est produit avec le concept de pédagogie, qui signifiait au départ l'art d'agir sur les enfants, alors qu'il s'est ouvert au fil du temps à toutes les catégories d'apprenants (élèves, étudiants, adultes en formation continue, professionnels, formateurs). Si, dans les premiers temps, l'accent a été mis sur les activités pédagogiques au sein des universités (les activités d'enseignement et, plus tard, les activités d'apprentissage), il est apparu très vite que celles-ci ne pouvaient guère être étudiées isolément, tellement le jeu des relations avec d'autres composantes était important. Les universités anglophones, premières à justifier la nécessité de cet élargissement (à travers notamment les publications dans la *Review of Higher Education*), ont été vite suivies par les pionniers de l'Association internationale de pédagogie universitaire dans les années septante. À travers les divers essais pour circonscrire le champ (voir par exemple Parmentier, De Ketele, Lebrun *et al.*, 1997), on peut identifier les composantes suivantes : au centre, les activités pédagogiques (enseignement et apprentissage) ; en amont, le curriculum ; en aval, les résultats des activités pédagogiques ; transversalement, les facteurs de contexte interne (environnement académique et étudiant) et les facteurs de contexte externe (politiques, sociaux, culturels, économiques). Le tout forme un système aux interactions complexes (voir la figure 1), car aucune des composantes n'agit seule et, en conséquence, ne peut être étudiée isolément. Ce système est en outre traversé par deux dimensions. La première est diachronique et correspond au déroulement du processus de formation (enseignement-apprentissage), à savoir du curriculum

Figure 1. – Le champ de la pédagogie universitaire : un système aux interactions multiples



aux résultats en passant par les activités déployées. La seconde est synchronique et fait référence aux différents facteurs de contexte externe et interne qui déterminent sous certains aspects le curriculum, son implantation et même les résultats des actes pédagogiques.

À partir de cette représentation du champ de la pédagogie universitaire, on peut tenter d'identifier quelques avancées majeures, en nous appuyant sur un repérage des publications qui ont marqué les experts et les chercheurs dans le domaine. On pourra ensuite dégager quelques questions importantes auxquelles les auteurs des articles de ce dossier s'attachent à répondre dans leur contribution.

QUELQUES AVANCÉES MAJEURES

Malgré son jeune âge, la pédagogie universitaire a déjà fait l'objet de plusieurs milliers de contributions (sous forme de communications dans des colloques, d'articles, de livres...). Les publications en anglais sont évidemment les plus nombreuses, car les maisons d'édition anglophones ont souvent une ligne éditoriale consacrée au domaine de la *higher education* et, au-delà des nombreuses revues attachées à un champ particulier, il existe beaucoup de revues généralistes dont certaines sont très bien cotées sur le plan du *Citation index : Review of Higher Education, Studies in Higher Education, International Journal for Academic Development, Teaching in Higher Education, Journal of Higher Education, Journal of Further and Higher Education, Assessment and Evaluation in Higher Education*, etc. Concernant les revues, il n'existe pas vraiment d'équivalent dans le monde francophone, même si l'Association internationale de pédagogie universitaire a fait plusieurs tentatives pour permettre aux chercheurs du mouvement de disposer d'une

plateforme internationale de publication : les revues *Pédagogiques* puis *Res Academica* n'ont pu se maintenir car elles reposaient sur le seul bénévolat du rédacteur du moment. Par contre, certaines maisons d'édition francophones et quelques revues ont ouvert leurs portes à des ouvrages ou des articles, le plus souvent collectifs, portant sur les problématiques de l'enseignement universitaire. Nous aurons l'occasion d'y faire référence dans les lignes qui suivent.

La composante « activités pédagogiques » (voir figure 1) a été – et est évidemment restée – au cœur de nombreuses publications. Il est intéressant de noter que, dans l'étude de ces activités pédagogiques, le thème des technologies de l'information et de la communication a constitué un des points de départ les plus importants (jusqu'à 50 % des communications dans les colloques). L'itinéraire scientifique d'un auteur comme Lebrun illustre bien l'insistance croissante à ne pas dissocier enseigner et apprendre, à allier pédagogie et technologie et à élargir encore la réflexion à la construction globale du dispositif de formation. Qu'on en juge par les titres de ses livres : *Des technologies pour enseigner et apprendre* (Lebrun, 1999), *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre* (Lebrun, 2002), *eLearning pour enseigner et apprendre. Allier pédagogie et technologie* (Lebrun, 2005), *Construire un dispositif de formation. Ouvrage à l'intention d'enseignants, de formateurs et de concepteurs de scénarios* (Lebrun, Smidts & Bricoult, 2011). Grâce à l'utilisation de méthodologies basées sur l'observation et l'entretien, d'autres recherches ont porté leur attention plus spécifiquement sur les interactions entre les enseignants et les étudiants, dans le processus de formation lui-même. Des auteurs anglophones (Säljö, 1979 ; Entwistle & Ramsden, 1983 ; Ramsden, 1988 ; Entwistle, 1989 ; Prosser & Trigwell, 1999) ont créé un mouvement autour du *teaching and learning* : ils ont pu identifier les styles d'enseignement des enseignants universitaires et les styles d'apprentissage de leurs étudiants. Ils ont aussi étudié le degré de congruence entre ces premiers et ces seconds styles, ainsi que leur impact sur les performances académiques. Ce mouvement a inspiré de nombreuses recherches européennes (Zuniga, 1989 ; Wolfs, 1991 ; Noël, 1991 ; Noël, Romainville & Wolfs, 1995 ; Rege Colet & Romainville, 2006).

La composante « résultats » a été elle aussi, dès l'origine, un des objets de recherche les plus présents dans un très grand nombre de publications. Au départ, et sous l'effet de la pression du public et des autorités qui financent les universités (le plus souvent, en tenant compte du nombre d'étudiants inscrits), de nombreuses recherches ont porté sur les facteurs de

réussite et d'échec des étudiants dans le premier cycle universitaire. Aux États-Unis, les recherches les plus nombreuses se sont intéressées au caractère prédictif de l'*academic achievement test* (plus d'un millier de références (1)). En France, les recherches de Duru-Bellat (2002) ont surtout examiné le lien entre les caractéristiques individuelles (comme le niveau socio-économique et le genre) et, d'une part, le dossier scolaire de l'étudiant à l'entrée à l'université et, d'autre part, leurs performances académiques ultérieures. En Belgique, mes recherches ont montré (De Ketele, 1983), à partir de plusieurs études doctorales, que les facteurs de réussite devaient être conçus comme des facteurs qui s'emboîtent et définissent des conditions nécessaires mais non suffisantes. À la base, on trouve des variables (notamment les performances antérieures, les résultats des examens à l'entrée à l'université, la maîtrise de la langue d'apprentissage, les compétences cognitives et méthodologiques de base) que l'on peut regrouper dans un facteur appelé « aptitude académique de départ » ; le niveau de maîtrise de celui-ci prédit au maximum 30 % de la variance expliquée de la performance académique finale (une fois les autres variables contrôlées). Par ailleurs, si un niveau suffisant d'aptitude est présent, des variables liées à la dynamique motivationnelle (intérêt pour la filière d'étude, engagement dans les études, engagement institutionnel) permettent d'augmenter la variance expliquée jusqu'à environ 50 %. Une partie de la variance non encore expliquée se rapporte ensuite à la gestion du temps de l'étudiant (notamment à l'équilibre entre le temps d'étude et les loisirs), à la méthodologie utilisée et à la cohérence entre celle-ci et le type de questions d'évaluation posées par le professeur. Ce dernier constat se retrouve dans d'autres études comme celles de Wolfs (1991), de Säljö (1979) et plus largement celles qui ont porté sur les styles d'apprentissage. Dans une étude empirique effectuée auprès de cinq facultés, Zuniga (1989) montrait que la pondération des facteurs énoncés ci-dessus varie en fonction du programme d'études.

Certaines recherches se sont penchées également sur l'impact des résultats des activités pédagogiques sur les formations universitaires. Une des premières fut menée en Suisse par Goldschmid (Berberat & Goldschmid, 1989). Cette recherche, de très grande envergure, a interrogé les anciens diplômés de cinq grandes filières d'études à travers la Suisse (polytechnique, HEC, droit, médecine et psychologie). Les entretiens visaient à recueillir des informations sur des indicateurs objectifs (comme le salaire, le nombre de personnes sous la responsabilité des anciens diplômés) et subjectifs (comme la satisfaction au

travail, le désir de changer ou de ne pas changer d'entreprise). Ces indicateurs ont été ensuite corrélés avec les performances académiques que l'équipe de chercheurs a retrouvées dans les secrétariats des institutions de formation. Aucune des corrélations calculées n'est statistiquement significative, sauf pour une strate d'anciens diplômés qui ont choisi une carrière académique. Ces résultats posent un certain nombre de questions, traitées à la fois dans l'article de Chauvigné et Coulet dans ce dossier et dans la recherche internationale commanditée par l'Union européenne et réalisée par Murdoch et Paul (2007), à propos du devenir des étudiants ayant un diplôme de doctorat.

Comme nous venons de le voir, la composante « contexte étudiant » a surtout été étudiée en relation avec les performances académiques et l'insertion professionnelle des étudiants, mais aussi avec leur style d'apprentissage et la dynamique motivationnelle qui les anime. Ce dernier aspect sera passé en revue par Schmitz et ses collègues dans le présent dossier. Rappelons aussi que l'Australien Ramsden (1988) a apporté une contribution importante, reconnue internationalement, sur les perceptions des cours par les étudiants et sur les approches qu'ils mettent en œuvre pour étudier ; ces travaux ont inspiré beaucoup de recherches ultérieures.

La composante « contexte académique » est un objet d'étude qui prend de l'ampleur, sans doute sous l'effet d'une montée en puissance des évaluations des universités, des politiques d'amélioration de la qualité (que l'on pense au nombre d'observatoires de la qualité ou d'institutions de ce type), de l'émergence au sein des universités de centres de ressources pédagogiques, des politiques de mobilité. Les travaux les plus nombreux s'intéressent à l'évaluation de l'enseignement universitaire par les étudiants. Huguette Bernard, de l'Université de Montréal, a été une des premières à étudier de façon systématique les pratiques EEE (Évaluation de l'enseignement par les étudiants) et les conditions de validité du recours à de telles pratiques (Bernard, 1992). Plus récemment, Romainville et Coggi (2009) ont coordonné un ouvrage, auquel ont participé des auteurs européens, américains et africains, qui fait le bilan des critiques adressées à de telles pratiques et qui passe en revue un ensemble d'expériences innovantes visant à atténuer ces critiques et à dépasser les tensions créées. Bedin (2009) a également dirigé une publication sur l'évaluation de l'enseignement à l'université, sur la base de la question qui constitue le titre de l'ouvrage : *Évaluer ou conseiller ?* Poser la question de cette façon laisse deviner que la réponse penche vers le

conseil, ou plus exactement vers « l'évaluation conseil », concept en devenir selon les contributeurs, car il véhiculerait une visée formative (et non certificative, ce qui est porteur de tensions) de l'évaluation et permettrait une régulation plus efficace des pratiques enseignantes (2). Dans son dernier ouvrage à paraître, Huguette Bernard (Bernard, 2011) défend une approche plurielle basée sur sept principes, où l'EEE prend sa place à certaines conditions de validité et de rigueur, à côté d'autres dispositifs d'évaluation, puisant des informations dans des sources multiples et prenant en considération l'ensemble des activités et dimensions des enseignements. Ces travaux relatifs à l'évaluation de l'enseignement universitaire ont amené les chercheurs à envisager le problème de la formation pédagogique des professeurs et futurs professeurs d'université et, plus récemment, à traiter de la problématique plus large du développement professionnel des enseignants universitaires. On trouvera dans l'ouvrage de Donnay et Romainville (1996) des arguments pour défendre une conception de la formation basée essentiellement sur la pratique réflexive et contextualisée des enseignants. On trouvera d'un autre côté dans l'article de Frenay et ses collègues (dans ce dossier) le résultat d'une réflexion approfondie sur le développement professionnel.

Quoique le curriculum se trouve en amont des activités pédagogiques, peu de travaux systématiques l'ont abordé dans le passé, sans doute parce que trop d'universitaires réduisent le curriculum (concept plus large) au programme d'études (une de ses composantes). À leurs yeux, il suffirait d'organiser un ensemble plus ou moins cohérent de disciplines organisées en cours, eux-mêmes affectés d'un quota horaire et distribués à des enseignants chargés d'étoffer assez librement les intitulés par les contenus qu'ils jugent adéquats. Mais cette conception réductrice est progressivement battue en brèche (même si les pratiques résistent dans de nombreuses universités), sous la poussée de toute une série de facteurs externes : le processus de globalisation de la société (Zgaga, 2009), la volonté du Conseil de l'Europe de développer une société cognitive compétitive (sommet de Lisbonne), la mobilité de plus en plus grande des étudiants et des enseignants, l'émergence du concept de compétence, le développement des approches par problèmes et par projets. Si la notion de programme d'études ne disparaît pas, elle s'intègre davantage à une approche plus large, celle du curriculum précisément, qui comprend, outre les composantes classiques du programme, les finalités, les enjeux, le profil de sortie et sa déclinaison en compétences et ressources requises, les choix méthodologiques, la description des dispo-

sitifs d'évaluation et, surtout, la cohérence entre tous ces éléments. Les facultés de médecine américaines ont été pionnières pour intégrer ces dimensions, en développant des curriculums caractérisés par un enseignement centré sur les problèmes et les projets. Une telle approche est maintenant bien implantée dans certaines facultés de médecine européennes, et elle s'est répandue assez largement dans d'autres secteurs universitaires. Parmi les recherches empiriques qui commencent à exister sur les effets de ce type de curriculum, l'une des plus récentes est celle dirigée par Galand et Frenay (2005). Elle a élaboré un dispositif particulièrement rigoureux comparant quatre cohortes d'étudiants ingénieurs du 1^{er} cycle (deux d'entre elles suivant une approche par problèmes et projets ; les deux autres, une approche classique) sur toute une série de variables, comme les performances des étudiants en fonction du niveau de complexité des tâches, les pratiques des enseignants et des étudiants, les résultats à des batteries de tests inspirés des travaux scientifiques sur les facteurs de réussite. Des nombreux résultats obtenus par cette recherche, on peut faire ressortir prioritairement que, sur les indicateurs de performance des étudiants, les résultats statistiquement significatifs ne sont jamais en défaveur des cohortes expérimentales, mais sont au contraire en leur faveur. Sur le plan des pratiques, on constate des différences marquées tant chez les enseignants que chez les étudiants, principalement sur l'engagement et l'investissement en temps de travail, plus important pour certains.

PRÉSENTATION DES CONTRIBUTIONS DE CE DOSSIER

Nous venons de mettre en évidence quelques avancées significatives (parmi d'autres bien sûr) dans le champ de la pédagogie universitaire, à travers ses composantes et interactions majeures. Si les avancées présentées tentent de répondre à des questions fondamentales sur la qualité des formations universitaires, elles génèrent bien d'autres questions, dont certaines sont l'objet direct (ou indirect, compte tenu du jeu des interactions entre les composantes présentes dans la figure 1) des contributions de ce dossier.

La première contribution, celle de Christian Chauvigné et Jean-Claude Coulet, identifie des questions actuellement posées aux curriculums universitaires, à leur mise en œuvre dans les divers contextes (académique et étudiant), avec notamment des effets attendus par différentes catégories d'acteurs internes et externes.

En 1985 déjà, Heywood (1985) avait suscité l'intérêt avec les résultats d'une recherche conduite avec une méthodologie originale d'analyse des tâches. Sur un échantillon stratifié d'ingénieurs électroniciens sortis de l'université de Birmingham et ayant plusieurs années d'expérience professionnelle, il avait relevé l'ensemble des tâches effectuées au travail, en distinguant celles menées chaque jour, chaque semaine, chaque mois et chaque année. Il avait ensuite minutieusement analysé le programme de formation suivi à l'université et croisé celui-ci avec les tâches recueillies. Il apparaissait alors que seul un faible pourcentage des connaissances apprises à l'université était utilisé dans le milieu professionnel ; en revanche, une grande majorité des tâches des ingénieurs n'avait jamais fait l'objet d'une formation, comme par exemple présenter un projet à un bureau d'études et convaincre ses interlocuteurs, motiver son équipe, gérer un projet, conduire une réunion, etc. On retrouve derrière ces exemples les compétences génériques mises en évidence par les recherches internationales commanditées par la CE (Commission européenne) et dont parlent Chauvigné et Coulet. Cette recherche princeps pose évidemment bien des questions : faut-il définir un profil de sortie calqué sur les compétences à développer dans la vie professionnelle future ? Est-il seulement possible de stabiliser un profil de sortie dans un monde en évolution constante, surtout dans certains domaines ? Comme semblent le dire les experts de la CE, les compétences à développer ne sont-elles pas des compétences génériques, c'est-à-dire communes à l'ensemble des métiers complexes ? L'essentiel n'est-il pas d'apprendre à mobiliser des connaissances susceptibles d'être utiles, sur des situations problématiques par exemple, même si on ne peut prévoir si elles seront du même type que celles que le futur professionnel rencontrera ? Quelles activités pédagogiques mettre en place pour apprendre à l'étudiant à mobiliser de manière adéquate les connaissances apprises ? Et donc, quelle est la part de l'enseignement centrée sur l'acquisition des connaissances et la part de la formation consacrée à l'apprentissage de la mobilisation de ces connaissances ? Se poser de telles questions, c'est déjà admettre une conception du statut de la connaissance (3) selon laquelle on ne connaît vraiment que ce que l'on est capable de mobiliser en situation. Or cette conception est loin d'être partagée par l'ensemble des enseignants universitaires ayant vécu (comme étudiant puis comme enseignant-chercheur) dans ce paradigme humboldtien de l'université, qui valorise la production et la transmission de connaissances scientifiques nouvelles. Dans ce cas, l'ensei-

gnement est subordonné à la recherche et consiste à transmettre à l'étudiant un capital de connaissances. À l'image d'un capital financier, plus il est important, plus il permet de réaliser de grandes choses. Mais à capital égal, deux personnes font-elles des réalisations comparables ? Et quels sont les facteurs qui expliquent les différences ?

La seconde contribution est le fruit d'une vaste enquête menée en France auprès des étudiants moniteurs des CIES (Centres d'initiation à l'enseignement supérieur) et conduite par Saeed Paivandi. Son intérêt est double en ce sens que les moniteurs bénéficient d'un curriculum de formation pédagogique à l'enseignement universitaire et, d'autre part, que les activités pédagogiques des moniteurs eux-mêmes s'inscrivent dans un curriculum universitaire puisque ceux-ci enseignent dans le premier cycle. Ce qui mène à s'interroger d'abord sur la pertinence et l'efficacité du curriculum de formation pédagogique, notamment à travers l'exercice des activités pédagogiques des moniteurs. Ceux-ci sont en réalité dans un « entre-deux » : ils ne sont plus des étudiants tout en étant très proches de ces derniers, et ils ne sont pas encore vraiment des enseignants reconnus par la communauté académique, tout en exerçant des activités d'enseignement dans le premier cycle, ce qui demande des compétences pédagogiques bien plus importantes que celles requises dans les cycles suivants. Par ailleurs, les moniteurs sont partagés entre l'exercice de deux fonctions, la recherche et l'enseignement, dont on sait que la première est davantage valorisée par l'institution universitaire (4). Le moniteur est donc placé dans une situation génératrice de tensions multiples : entre son engagement dans la recherche et son engagement dans l'enseignement, surtout si ses activités pédagogiques lui donnent des signes de reconnaissance de la part des étudiants ; entre la conception de l'enseignement des collègues plus âgés et celle des formateurs du CIES ; entre les normes et valeurs du contexte académique et celles du contexte étudiant. Ces tensions sont bien exprimées par les moniteurs dans cette enquête, au point qu'elles constituent, selon Paivandi, un analyseur de la crise actuelle de l'université française.

Les deux contributions suivantes sont deux tentatives, évidemment partielles, de répondre au souci de concilier les tensions et de travailler à l'amélioration de la qualité de la formation. La contribution de Julia Schmitz, de ses cinq collègues belges et de Jacquelynne Eccles, de l'université du Michigan, témoigne d'abord que la formation universitaire est un objet de recherche nécessaire pour bien comprendre certains

phénomènes importants, notamment ici celui de la persévérance dans les études. Elle démontre aussi que de telles recherches peuvent être conduites avec des méthodologies rigoureuses et qu'elles sont de ce fait susceptibles d'une part de déboucher sur des publications dans des revues scientifiques reconnues, et d'autre part de constituer un apport formatif pour les personnes impliquées dans la recherche. Si, dans le champ de la pédagogie universitaire, l'attention des chercheurs a été fortement tournée vers l'étude des facteurs de réussite et d'échec au terme de la première année d'université – étant donné le caractère impressionnant des chiffres –, l'attention se tourne désormais également sur le phénomène de persévérance dans les études. Comment expliquer qu'à caractéristiques sociologiques plus ou moins équivalentes, certains étudiants persévèrent tandis que d'autres renoncent, alors qu'il a été démontré qu'un diplômé universitaire a une probabilité plus grande de trouver un emploi bien rémunéré et d'avoir accès plus facilement à de nombreux bénéfices sociaux ? Dans une recherche maintes fois prise comme référence, Tinto (1975) défendait lui aussi le caractère interactionniste des phénomènes étudiés dans le champ de la formation universitaire. Ainsi affirmait-il que l'abandon des études n'est pas lié aux seules caractéristiques de l'étudiant (âge, genre, passé scolaire, milieu familial), parce que celles-ci interagissent avec des modalités et des degrés d'engagement dans la formation et d'intégration dans le milieu universitaire. Cette conception a été reprise par de nombreux chercheurs, principalement anglo-saxons, qui ont trouvé dans les modèles des pistes causales (5) un outil particulièrement apte à mettre en évidence ces effets d'interactions, tant directs qu'indirects. Julia Schmitz et ses collègues révisent les études effectuées avec ce paradigme et mènent une recherche de grande envergure sur des étudiants belges de première génération (c'est-à-dire entrant pour la première fois à l'université, ceci afin de neutraliser les effets de l'âge et de l'intégration au milieu). Un des intérêts majeurs de cette recherche, par rapport à des travaux antérieurs, est d'avoir considéré les variables retenues (engagement, intégration et sentiment d'efficacité personnelle) dans leur progression, entre le moment de l'entrée à l'université et huit à dix semaines après celle-ci. Les résultats obtenus méritent réflexion de la part de ceux qui accordent trop d'importance aux performances scolaires antérieures, car il s'avère que la persévérance est bien plutôt influencée par la volonté de l'étudiant, bien ancrée dès le début de la rentrée académique, ainsi que par les interactions de l'étudiant avec le contexte de formation et la façon

dont il reçoit certains signes en retour, comme les encouragements liés à son sentiment de compétence, la perception de l'importance des cours et bien d'autres encore.

La quatrième contribution, coordonnée par Mariane Frenay, est le fruit d'un travail de huit personnalités reconnues dans le champ de la pédagogie universitaire, issues d'universités encourageant l'innovation dans l'enseignement et provenant de cinq pays différents (Belgique, Canada, Danemark, France et Suisse). Cette contribution m'a rappelé une conférence donnée à l'Association pour le développement des méthodologies de l'évaluation en éducation (6), où un membre de l'Académie des sciences démontrait qu'on commence à faire de la science, certes lorsqu'on se soucie de nommer rigoureusement les phénomènes observés, mais surtout à partir du moment où l'on compare ces phénomènes dans des situations et des contextes différents. Et c'est bien la caractéristique principale de cette contribution, dans la mesure où des enseignants-chercheurs œuvrant dans des contextes différents à bien des égards, observent, décrivent, analysent et comparent les différentes pratiques d'enseignement et d'apprentissage, dans le but de produire ensemble un cadre conceptuel commun susceptible de comprendre et d'améliorer ces pratiques. Contrairement au monde de l'enseignement obligatoire (primaire et secondaire), le monde universitaire est habitué à de nombreux échanges internationaux à travers des activités de colloques ou de recherches menées ou discutées conjointement. Et c'est là sans doute une réponse à la double accusation selon laquelle l'université est une « tour d'ivoire » composée d'enseignants individualistes et peu soucieux de se former pour mieux enseigner. De par ses potentialités de mobilité, l'enseignant universitaire est confronté à d'autres pratiques d'enseignement, à d'autres contextes académiques (que l'on pense seulement à la rencontre entre enseignants travaillant dans un contexte transmissif et enseignants travaillant dans une faculté qui développe une approche par problèmes et projets). Même si l'enseignant-chercheur rencontre des collègues étrangers avec pour seule préoccupation de départ la collaboration scientifique, il ne peut être insensible aux différences de conceptions et de pratiques relatives à la fonction d'enseignement. De telles rencontres sont d'ailleurs à l'origine d'améliorations et d'innovations dans les universités qui ont su tirer profit de ces réflexions participatives et qui se sont mutuellement « tutorisées ». C'est ainsi que des universités européennes ont fait appel à des collègues d'universités américaines pour les accompagner dans la mise en place

de réformes centrées sur l'approche par problèmes et par projets et les premières deviennent ensuite des tuteurs pour d'autres universités sensibilisées à une telle approche. Dans le même ordre d'idées, les centres de ressources pédagogiques européens, inspirés au départ des centres canadiens, deviennent à leur tour des références pour améliorer l'efficacité de ces derniers. Ce type de travail par coopération est sans doute une des manières les plus efficaces d'améliorer la fonction d'enseignement au sein des universités, car particulièrement appropriée à la culture universitaire tournée vers la production de connaissances nouvelles.

Nous avons placé en dernière position, dans la rubrique « Positions, débats et controverses », la contribution de Jean-Émile Charlier et de Sarah Croché, non seulement pour souligner l'importance du processus de Bologne, mais surtout pour mettre en évidence le rôle que le passage au LMD joue pour les universités africaines. Les auteurs ont analysé tous les textes fondateurs du processus de Bologne et ont interrogé les acteurs clés. Ils ont participé à des conférences internationales, tant en Europe qu'en Afrique, sur la mise en œuvre de ce passage. De ces analyses, il ressort que ce processus vise à résoudre des problèmes que les autorités nationales n'arrivent pas à résoudre seules. Les pays européens sont surtout soucieux d'affirmer leur position concurrentielle par rapport aux États-Unis, en attirant aussi les meilleurs étudiants étrangers dans le giron de leurs laboratoires de recherche, pour développer ainsi une société cognitive compétitive (objectif affirmé au sommet de Lisbonne). Pour ce faire, ils élaborent des dispositifs de mobilité des étudiants et des enseignants-chercheurs, grâce à des sources de financement européen. Ainsi les projets Tempus ont-ils été mis en place pour élargir la sphère d'influence des pays européens vers des pays émergents proches, particulièrement les pays situés au sud de la Méditerranée et à l'est de l'Europe. Les pays africains subsahariens allaient-ils être laissés pour compte, alors que les étudiants de cette zone sont « les champions de la mobilité » comme le rappelle l'UNESCO (2006), sous prétexte que leurs universités souffrent de nombreux maux liés au financement, à la gestion, à l'encadrement, aux mouvements de grève, etc. ? Les auteurs ont visité de nombreux pays africains et participé à de nombreux échanges. Ils rappellent qu'historiquement les diplômés des universités africaines étaient reconnus par les universités du pays colonisateur, ce qui permettait une coopération étroite, tant au niveau

de l'enseignement que de la recherche. Ceci explique sans doute en grande partie la volonté manifestée par des autorités académiques africaines d'adopter des structures LMD (licence, master, doctorat) pour les anciennes colonies françaises et BMD (*bachelor, master, PhD*) pour les pays d'obédience anglo-saxonne, en les adaptant cependant aux besoins et aux caractéristiques du contexte africain.

De leurs entretiens et de leurs analyses, les auteurs déduisent également combien un dialogue entre les universités africaines et européennes pourrait être fructueux pour les uns et les autres, tant il est patent que les pays d'Afrique subsaharienne constituent un laboratoire de recherche irremplaçable pour affronter toute une série de problèmes de recherche, dont certains relèvent de besoins fondamentaux (eau, nutrition, santé, environnement, phénomènes sociaux et culturels, etc.). Une coopération basée sur une synergie des compétences des partenaires africains et européens ne peut qu'être bénéfique, non seulement sur les plans de la recherche et de l'enseignement, mais aussi de la fonction de veille et d'éveil que toute université devrait assumer, comme le soulignaient les recommandations du congrès mondial de l'UNESCO, et comme le rappelait un document récent (UNESCO, 2009), ainsi qu'une intervention de Marco Antonio Díaz (2005) à une rencontre avec des lauréats du Prix Nobel à Barcelone en 2005. Ces rappels importants seront-ils écoutés à l'heure où les classements internationaux des universités sont basés quasi exclusivement sur des indicateurs liés à la production scientifique ? Le « *Publish or perish* », qui règne dans de grandes revues scientifiques, majoritairement anglo-saxonnes, ou l'habitude de la citation entre pairs appartenant à des laboratoires déjà bien reconnus, ne vont-ils pas créer un fossé encore plus grand avec les universités des pays les plus pauvres ? L'effet palmarès ne va-t-il pas, dans les pays européens eux-mêmes, provoquer des évolutions politiques et des stratégies managériales des autorités universitaires axées sur les indicateurs des classements internationaux, au détriment des fonctions d'enseignement et de services, et négliger ainsi la formation de l'intellectuel auquel est liée la fonction de veille et d'éveil dont l'humanité a tant besoin ?

Jean-Marie De Ketele
jean-marie.deketele@uclouvain.be
GIRSEF, Université catholique de Louvain,
Belgique et Chaire UNESCO en sciences de l'éducation,
Université Cheik-Anta-Diop de Dakar, Sénégal

NOTES

- (1) Que l'on se réfère à l'inventaire Buros qui recense chaque année les tests faisant l'objet de publications ou utilisés dans des publications.
- (2) Voir aussi les publications de Fave-Bonnet, Moscati, Estrella *et al.* (1998) et Lespanol (1998).
- (3) Dans des travaux antérieurs (De Ketele & Hanssens, 1999 ; De Ketele, 2009), nous avons mis en évidence, à travers une analyse socio-historique, quatre grandes strates dans l'évolution du statut de la connaissance et parallèlement quatre grandes façons de concevoir une formation.
- (4) Romainville (1996) parle de « couple maudit » ; Musselin (2005) fustige le « marché des universitaires ».
- (5) Les modèles des pistes causales tentent de voir si les relations observées à travers les données récoltées s'ajustent bien ou au contraire s'écartent significativement d'un modèle explicatif posé au départ par le chercheur. Celui-ci construit un schéma hypothétique représentant les variables et les relations qui les unissent.
- (6) L'ADMEE avait eu l'idée d'inviter un membre de l'Académie française des sciences pour son public d'experts et de chercheurs dans le domaine de l'évaluation. Cet académicien, dont nous avons malheureusement oublié le nom et la discipline d'appartenance, n'avait aucune attache avec l'association, qui cependant voulait sortir du champ de l'évaluation pour guider une réflexion sur la manière de produire une connaissance scientifique nouvelle, quel que soit le phénomène étudié.

BIBLIOGRAPHIE

- BEDIN V. (2009). *L'évaluation à l'université. Évaluer ou conseiller ?* Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- BERBERAT A.-L. & GOLDSCHMID M. (1989). « Formation et réussite professionnelle des ingénieurs et architectes diplômés de l'École polytechnique fédérale de Lausanne ». *European Journal of Engineering Education*, vol. 14, n° 3, p. 301-314.
- BERNARD H. (1992). *Processus d'évaluation de l'enseignement supérieur. Théorie et pratique*. Laval : Éd. Études vivantes.
- BERNARD H. (2011). *L'évaluation de l'enseignement universitaire. Guide pratique* [à paraître]. Bruxelles : De Boeck.
- DE KETELE J.-M. (1983). « Les facteurs de réussite à l'université ». *Humanités chrétiennes*, vol. 26, n° 4, p. 294-306.
- DE KETELE J.-M. (1996). « La formation des professeurs d'université : entre des logiques personnelles et des logiques institutionnelles ». In J. Donnay & M. Romainville, *Enseigner à l'université, un métier qui s'apprend ?* Bruxelles : De Boeck.
- DE KETELE J.-M. (2009). « L'approche par compétences : au-delà du débat d'idées, un besoin et une nécessité d'agir ». In M. Ettayebi, P. Jonnaert & R. Operti, *Logique de compétences et développement curriculaire. Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs*. Paris : L'Harmattan.
- DE KETELE J.-M. & HANSENS C. (1999). « L'évolution du statut de la connaissance : ses déterminants et ses conséquences ». In Groupe avenir de la Communauté française de Belgique, Université catholique de Louvain, *Des idées et des hommes. Pour construire l'avenir de la Wallonie et de Bruxelles*. Louvain-la-Neuve : Academia-Bruylant, p. 247-263.
- DÍAS M. A. (2005). « Social commitment of the universities against the commercialization attempts ». Communication au meeting of Nobel Prize awarded, Catalonia's Polytechnic University, Barcelona. Disponible sur Internet à l'adresse : <http://www.friends-partners.org/glossas/Global_University/Global%20University%20System/List%20Distributions/2005/MTI1721_12-15-05/Nobel%20Prizes%20Meeting-%20Barcelona%202005%20-%20ingl%20C3%AA%20copy.doc> (consulté le 29 septembre 2010).
- DONNAY J. & ROMAINVILLE M. (1996). *Enseigner à l'université, un métier qui s'apprend ?* Bruxelles : De Boeck.
- DURU-BELLAT M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école*. Paris : PUF.
- ENTWISTLE N. (1989). « Approaches to studying and course perceptions: The case of the disappearing relationships ». *Studies in Higher Education*, vol. 14, n° 2, p. 155-156.
- ENTWISTLE N. & RAMSDEN P. (1983). *Understanding student learning*. Londres : Croom Helm.
- FAVE-BONNET M.-F., MOSCATI R., ESTRELLA M.-T. & SIMAO A. (1998). « L'évaluation des enseignants chercheurs ». In P. Dubois, *EVALUE : évaluation et auto-évaluation des universités en Europe. Rapport final*. Paris : Commission européenne.
- GALAND B. & FRENAY M. (2005). *L'approche par problèmes et par projets dans l'enseignement supérieur. Impact, enjeux et défis*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- HEYWOOD R. (1985). *Job Analysis*. Birmingham : University Press.
- LEBRUN M. (1996). « Analyse du caractère prédictif de la session de janvier en termes de probabilité de réussite de l'année académique ». *Res Academica*, vol. 13, n° 1, p. 1-21.
- LEBRUN M. (1999). *Des technologies pour enseigner et apprendre*. Bruxelles : De Boeck.
- LEBRUN M. (2002). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre*. Bruxelles : De Boeck.
- LEBRUN M. (2005). *eLearning pour enseigner et apprendre. Allier pédagogie et technologie*. Paris : Academia-Bruylant.
- LEBRUN M., SMIDTS D. & BRICOUVT G. (2011). *Construire un dispositif de formation. Ouvrage à l'intention d'enseignants, de formateurs et de concepteurs de scénarios* [à paraître]. Bruxelles : De Boeck.
- LESPAGNOL A. (1998). « L'évaluation des enseignements dans le cadre de la réforme pédagogique de 1997 dans les universités : essai d'approche globale ». Communication au colloque interuniversitaire sur les méthodes d'évaluation, Poitiers.

- MURDOCH J. & PAUL J.-J. (2007). « Study content and process, competences upon graduation and employment ». In U. Teichler, *Carreers of university graduates*. Londres : Springer.
- MUSSELIN C. (2005). *Le marché des universitaires*. Paris : Presses de Sciences Po.
- NOËL B. (1991). *La métacognition*. Bruxelles : De Boeck.
- NOËL B., ROMAINVILLE M. & WOLFS J.-L. (1995). « La métacognition : facettes et pertinence du concept en éducation ». *Revue française de pédagogie*, n° 112, p. 47-56.
- PARMENTIER P., DE KETELE J.-M., LEBRUN M. & DRAIME J. (1997). « Recherches dans le domaine de la pédagogie universitaire à l'UCL. Bilan et impact sur la performance académique de l'étudiant en candidature ». *Pédagogies*, n° 11, p. 7-22.
- PROSSER M. & TRIGWELL K. (1999). *Understanding learning and teaching: The experience of higher education*. Buckingham : Open university press.
- RAMSDEN P. (1988). *Improving learning: New perspective*. Londres : Kogan Page.
- REGE COLET N. & ROMAINVILLE M. (2006). *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles : De Boeck.
- ROMAINVILLE M. (1996). « Enseignement et recherche : le couple maudit de l'université ». *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 8, n° 2, p. 151-160.
- ROMAINVILLE M. & COGGI C. (2009). *L'évaluation de l'enseignement par les résultats*. Bruxelles : De Boeck.
- SÄLJÖ R. (1979). « Learning in the learner's perspective. Vol. 1: Somme commonplace misconceptions », Reports from the Institute of education, Göteborg University, n° 76.
- TINTO V. (1975). « Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research ». *Review of Educational Research*, vol. 45, n° 1, p. 89-125.
- UNESCO (1998). Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur pour le xxi^e siècle : visions et actions. Déclaration adoptée par la conférence mondiale sur l'enseignement supérieur. Paris : UNESCO. Disponible sur Internet à l'adresse : <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_fre.htm> (consulté le 16 septembre 2010).
- UNESCO (2006). « Les étudiants africains champions de la mobilité ». Communiqué de presse, n°2006-54, 31 mai 2006. Disponible sur Internet à l'adresse : <http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=33154&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html> (consulté le 28 septembre 2009).
- UNESCO (2009). « Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur 2009 : la nouvelle dynamique de l'enseignement supérieur et de la recherche au service du progrès social et du développement ». Communiqué, n° ED-2009/CONF. 402/2, 8 juillet 2009. Disponible sur Internet à l'adresse : <www.iesalc.unesco.org.ve/dmdocuments/communiqu%C3%A9%20cmes09fr.pdf> (consulté le 16 septembre 2010).
- WOLFS J.-L. (1991). *Analyse de l'anticipation de questions comme indicateur métacognitif. Étude expérimentale effectuée à la transition entre l'enseignement secondaire et supérieur*. Thèse de doctorat, sciences de l'éducation, Université libre de Bruxelles, Belgique.
- WOUTERS P. (1996). *La transition entre l'enseignement secondaire et l'université*. Louvain-la-Neuve : Academia-Bruylant.
- ZGAGA P. (2009) : « Éducation : du cosmopolitisme au globalisme ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 52, 39-50.
- ZUNIGA M. (1989). *La performance académique : impact des approches d'études déclarées, de la perception du contexte et des attributions causales de la réussite*. Thèse de doctorat, sciences de l'éducation, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.