



Evolution, révolution ou renouvellement de la pratique d'enseignement.

Mais qu'est-ce qui change vraiment ?

Conférence donnée lors de la journée d'échanges et de réflexion sur
l'évolution des pratiques enseignantes à l'université

Vendredi 30 novembre 2007

Académie Universitaire Wallonie - Bruxelles

Nicole Rege Colet

Nul ne conteste, aujourd'hui, les changements qui traversent l'enseignement universitaire. Tantôt considérées comme des processus naturels d'adaptations aux contextes politiques, institutionnels et disciplinaires, tantôt qualifiées de révolutions paradigmatiques, les transformations ne manquent pas d'interpeller tous ceux qui s'interrogent sur les pratiques d'enseignement à l'université. Ces changements sont suffisamment importants pour que l'on s'accorde un temps de pause, un moment de réflexion. C'est du moins l'intention de cette journée organisée par l'académie universitaire Wallonie-Bruxelles qui nous propose de réfléchir aux évolutions de l'enseignement universitaire.

Les organisateurs m'ont fait l'honneur de m'inviter à cet événement - ce dont je les remercie vivement – et à partager avec vous quelques réflexions sur ce thème. Plusieurs raisons sont vraisemblablement à l'origine de ce choix :

- Premièrement, en 2006, j'ai édité avec mon collègue Marc Romainville, un ouvrage intitulé *La pratique enseignante en mutation à l'université* qui explore les grands changements qui affectent l'enseignement universitaire ;
- Deuxièmement, comme directrice du service de soutien à l'enseignement de l'Université de Genève, j'ai la chance de suivre depuis presque 10 ans les réformes de l'enseignement universitaire et d'accompagner les enseignants dans la réalisation de leurs projets pédagogiques ;
- Finalement, ma nouvelle fonction de présidente de l'Association internationale de pédagogie internationale - dont la vocation est d'étudier les problématiques touchant à l'enseignement supérieur- me permet d'apporter d'autres éclairages sur ce thème.

Ces expériences et ma position d'observatrice privilégiée me confortent dans l'idée que je peux vous faire part de mes idées sur les changements et leur portée.

Un observateur naïf qui se promène aujourd'hui dans une université avec comme projet de recherche de relever les différentes méthodes pédagogiques qui ont cours dans l'enseignement universitaire va sans doute consigner une multitude de situations fort diverses. Il verra, en premier, des auditoriums remplis d'étudiants qui prennent assidûment des notes. Il verra aussi des séminaires, où de petits groupes d'étudiants prennent place autour d'un carré de tables pour discuter d'un sujet ou faire des exposés. Il ne manquera pas de voir de nombreuses postes de travail avec des étudiants qui s'acharnent sur des claviers. Il n'est pas exclu de croiser des enseignants qui utilisent encore des craies et élaborent, au tableau noir, des raisonnements fort complexes avec leurs étudiants. Dans le couloir d'à côté, existe un monde parallèle, plus high-tech, où il croisera des groupes de jeunes hommes et jeunes femmes en blouses blanches qui font des expériences savantes. Et finalement, au détour de la cafétéria, il trouvera des tables accueillant des étudiants studieux qui se préparent aux examens ou qui rédigent leurs travaux de fin d'études. De retour dans son laboratoire, en comparant ses propres observations avec celles de ses pères, notre ethnologue du monde académique sera peut-être tenté de conclure que, hormis, les ordinateurs il n'y a pas grand-chose qui ait changé dans l'enseignement universitaire au cours des dernières décennies. Finalement, la seule chose qui compte, le seul rituel qui compte, c'est la lecture du tableau d'affichage des résultats aux sessions d'examen !

De manière globale, on accuse les universités de négliger leur mission d'enseignement et de mépriser la pédagogie. Or, ayant choisi de participer à cette journée, nous postulons l'évolution des pratiques enseignantes et un investissement notable dans l'enseignement. Il n'en demeure pas moins que ce postulat ne nous dispense pas de dresser un tableau raisonné du développement pédagogique en milieu universitaire et de questionner le statut des mutations observées. Mon propos consiste à décortiquer et à analyser la complexité de la pratique enseignante et les changements à partir d'un cadre conceptuel, puis de montrer les apports de la recherche en éducation pour appréhender et soutenir le développement pédagogique. Pour ce faire, je vais utiliser le cadre conceptuel de Jean Houssaye, le triangle pédagogique, que je présenterai brièvement en rappel. Je commencerai par nommer les changements qui affectent les différentes composantes de ce modèle. Je passerai ensuite en revue les modifications qui touchent aux processus d'enseignement et d'apprentissage. Et finalement, je conclurai avec quelques considérations sur le statut de ces changements et le rôle des chercheurs et professionnels dans l'accompagnement du développement pédagogique.

Le triangle pédagogique

Le triangle pédagogique de Houssaye (1994) nous offre un cadre conceptuel pour appréhender et analyser la complexité de la pratique d'enseignement et modéliser la pédagogie universitaire. Selon son modèle, toute situation pédagogique peut être décrite comme un triangle composé de trois éléments ou composantes : le savoir, l'enseignant et l'apprenant. Comme la pratique enseignante prend toujours place dans un contexte spécifique, le triangle pédagogique s'inscrit, lui-même, dans un cercle qui représente l'institution au sens le plus large.

Houssaye développe ensuite son modèle en décrivant les processus qui caractérisent les relations entre les différentes composantes. Le processus « enseigner » se réfère à la manière dont l'enseignant présente et transforme le savoir pour le rendre accessible. Le processus « apprendre » se rapporte à la démarche d'acquisition et d'appropriation du

savoir par l'apprenant. Le processus « former » s'intéresse aux relations interpersonnelles qui s'établissent entre l'enseignant et l'apprenant. Finalement, par rapport au modèle originel, j'ai ajouté un quatrième processus, le processus « gérer » pour désigner les démarches d'aménagement et d'adaptation au contexte qui sont nécessaires pour conduire des activités d'enseignement et d'apprentissage.

Comme annoncé en introduction, pour comprendre cette pratique d'enseignement en évolution, je vous propose d'examiner les changements relevés pour chacun des éléments du triangle pédagogique. Je commencerai par les quatre composantes avant de passer aux quatre processus.

Ces savoirs qui explosent

Trois éléments sont à prendre en considération lorsque l'on analyse les savoirs d'un point de vue pédagogique : 1) l'augmentation des savoirs ; 2) les approches interdisciplinaires ; 3) l'organisation des savoirs à enseigner.

Il est tout à fait admis que les disciplines scientifiques croissent à une vitesse quasi exponentielle engendrant, ce faisant, un sentiment d'explosion des savoirs et connaissances scientifiques. Ce phénomène est concomitant avec l'essor de la recherche expérimentale et la disciplinarisation des savoirs. Il est largement évoqué et documenté par les épistémologues dès la première moitié du XIXe siècle (Piaget, 1972; Popper, 2002; Russell, 1945). La multiplication et la diversification des savoirs à enseigner posent de nouveaux problèmes: Que faut-il enseigner ? Quels sont les savoirs fondamentaux d'une discipline ? Comment sélectionner les contenus ?

A l'aune de la disciplinarisation surgissent les démarches interdisciplinaires qui proposent une autre cartographie des savoirs et qui reconnaissent le caractère non disciplinaire des problèmes. En d'autres mots, l'interdisciplinarité - tout comme la transdisciplinarité - montre les limites de l'organisation des savoirs en disciplines. Désormais les universités s'interrogent sur la nature des savoirs interdisciplinaires et leur place dans la formation supérieure (Rege Colet, 2002; Thompson Klein, 1990). Thompson Klein (1996) développe une analyse intéressante accompagnée d'études de cas sur la complémentarité de la disciplinarité et de l'interdisciplinarité dans les milieux académiques. En conclusion, les universités sont à la fois les conservatoires des savoirs disciplinaires mais en même temps les bâtisseuses des savoirs interdisciplinaires. Et ces savoirs sont la matière première de l'enseignement universitaire.

Finalement, la pédagogie nous a apporté plusieurs outils pour appréhender la complexité des savoirs du point de vue de l'enseignement dont des systèmes de classification et de hiérarchisation. Ces outils sont précieux pour organiser les savoirs à enseigner selon une logique, par exemple, du plus simple au plus sophistiqué. Intuitivement, tout un chacun reconnaît que les savoirs scientifiques ne sont pas tous de nature équivalente. Il y a non seulement le niveau de complexité, mais aussi le type de raisonnement qui est invoqué. Ces classifications ont conduit, dans un premier temps, à dégager des domaines de savoirs avec, par exemple, la distinction entre savoirs, savoir-faire et savoir être et l'établissement de taxonomies à l'intérieur de ces domaines. Les travaux de Bloom (1979) sont la meilleure illustration de cette approche.

La didactique des disciplines, ensuite, est devenu le domaine par excellence qui se spécialise dans l'organisation des savoirs à enseigner pour devenir un domaine d'études à part entière, souvent confondue avec les sciences de l'éducation. Des représentants connus de ce courant dans le monde francophone sont Michel Develay et Jean-Pierre Astolfi.

Dans un tout autre registre, Jacques Tardif (1997) nous invite pour sa part à considérer la distinction entre connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles. A cela s'ajoute l'articulation entre savoirs et compétences qui est bien explorée par les courants du socio-constructivisme.

Plus récemment, les débats pédagogiques traitent de l'articulation entre compétences disciplinaires et compétences transversales dans les formations universitaires. Ce discours est devenu très prégnant dans le cadre du processus de Bologne en particulier lorsqu'il s'agit de définir des *National Qualification Framework* et de désigner les compétences de sortie pour chaque niveau de formation. Cette question est largement étudiée dans le monde anglophone où la distinction se fait entre « *disciplinary versus generic skills or attributes* » (Barrie, 2006; Gibbs, 1994). A titre d'exemple, ces compétences transversales sont a) la résolution de problème ; b) la pensée critique ; c) la communication ; d) la planification et la gestion ; e) l'évaluation ; f) le travail en équipe, etc.

De ce bref survol du statut des savoirs de l'enseignement universitaire, il nous faut retenir qu'ils changent tant du point de vue de leurs contenus et de la quantité mais aussi dans la manière de les nommer, de les formaliser et de les considérer comme objets d'enseignement.

Ces étudiants qui changent

Passons maintenant aux étudiants qui fréquentent les établissements de l'enseignement supérieur.

Il y a une croyance, presque une tradition ancrée dans l'esprit de nombreuses personnes que les étudiants ne sont plus les mêmes. Dans les universités suisses, par exemple, on n'hésite pas à parler de l'étudiant pré-Bologne et de l'étudiant post-Bologne comme si la réforme européenne de l'enseignement supérieur avait fondamentalement changé la nature et le profil des étudiants poursuivant des études au supérieur. Ils sont souvent décrits comme moins engagés dans leurs études, férus de zapping académique, fervents du moindre effort pour un maximum de retour, fascinés par les technologies, alimentés par des désirs de consommation immédiate, nourris par un esprit de compétition et enclins à tricher et à abuser du plagiat.

Hormis les idées reçues sur les étudiants, force est de constater aussi que tout enseignant se heurte au décalage qu'il peut observer entre son idéal de l'étudiant – souvent une copie conforme de l'étudiant qu'il a été lui-même – et l'étudiant réel.

Or, il existe de nombreuses études en éducation qui ont pris pour objet l'étudiant en milieu universitaire. Elles fournissent une image plus réaliste des étudiants et peuvent nous renseigner sur les changements observés au cours des dernières années. Parmi les plus importantes, relevons :

- Les études qui portent sur les stratégies d'apprentissages des étudiants et qui observent les comportements d'apprentissage (Entwistle & Ramsden, 1983; Marton & Säljö, 1984). J'y reviendrai plus loin au moment de discuter de l'apprentissage ;
- La motivation des étudiants et les conditions qui favorisent leur engagement : c'est une problématique abordée ici en Belgique notamment par Mariane Frenay et ses collaboratrices de l'UCL (Frenay & Neuville, 2007; Pintrich & Schunk, 2002) ;

- La réussite académique et ses principaux facteurs : à nouveau, un sujet étudié par Mariane Frenay et qui s'inscrit dans une tradition de recherche soutenue par les travaux de Tinto (1987) et Bandura (1986) ;
- Les nombreuses études sur le profil sociologique des étudiants et leur diversité. L'Université de Genève, par exemple, a créé un observatoire de la vie étudiante qui conduit des enquêtes régulières sur les étudiants (Schultheis & Stassen, 2005; Stassen, 2007) ;
- Leur perception de l'environnement universitaire, un courant largement documenté par Trigwell & Prosser (1999) ainsi que par Mien Siegers ;
- Les études sociologiques qui s'intéressent à l'acquisition du métier d'étudiant, une approche que nous devons à Alain Coulon qui introduit la notion d'affiliation pour décrire le processus de socialisation des nouveaux étudiants (Coulon, 1997; Frenay, Noël, Parmentier, & Romainville, 1998).

Ces études nous permettent une meilleure appréhension des étudiants, ce qui représente un premier type de changement à relever par rapport au triangle pédagogique. L'autre changement le plus important à considérer et qui est bien documenté concerne le profil des étudiants engagés dans des études universitaires. Ils sont manifestement plus nombreux et représentent un groupe plus hétérogène du point de vue de l'âge, de l'origine socio-économique, de l'expérience antérieure et encore de la culture. Ces observations correspondent à la massification des études et un accès aux études universitaires pour une plus grande portion de la population. Or, il est bon de se rappeler que l'augmentation des effectifs n'est pas toujours synonyme de baisse de niveau. Plusieurs de ces études permettent de réfuter cette hypothèse et de poser un diagnostic plus juste sur la réussite académique.

Enseignant, un métier qui évolue

De nombreux travaux ont mis en évidence les spécificités du métier d'étudiant. Ils sont complétés par une démarche similaire concernant le métier d'enseignant-chercheur en milieu universitaire qui nous permet d'avoir une meilleure compréhension de la complexité des tâches et responsabilités qui incombent aux enseignants et de l'expertise professionnelle qu'ils développent au cours de leur carrière. A nouveau, le premier grand changement à relever pour la composante « enseignant » est cette connaissance plus affinée de la fonction d'enseignant à l'université. Trente ans de recherches robustes nous autorisent à affirmer de nombreux changements dans la profession qui se traduisent par une professionnalisation de la fonction enseignante.

- Les travaux dans le domaine débutent par un examen attentif du profil du métier d'enseignant-chercheur : ses caractéristiques, ses spécificités par rapport à d'autres ordres d'enseignement, la culture, les normes et valeurs, les processus de formation et de socialisation (Becher & Trowler, 2001; Bourdieu, 1984; Donnay & Romainville, 1996) ;
- Ces lectures sociologiques, voire quasi ethnologiques ont débouché sur l'élaboration de référentiels de compétences (Parmentier, 1999; SEDA, 2005) qui détaillent les compétences clés nécessaires pour exercer le métier d'enseignant à l'université,
- Les spécificités de l'expertise professionnelle et des savoirs qui le composent sont abondamment étudiées depuis une dizaine d'année (Berthiaume, 2007; Hativa &

Goodyear, 2002) en particulier la relation entre la discipline de référence et le savoir pédagogique ;

- Une attention toute particulière est apportée aux conditions qui permettent d'acquérir cette expertise. Sachant qu'il n'existe pas de formation professionnelle initiale pour devenir enseignant universitaire, à l'évidence les parcours de formation sont multiples et font davantage appel à des situations de formation informelle et à de l'apprentissage situé (Beatty, 1998; Boice, 1992; Knight, Tait, & Yorke, 2006; Saroyan & Amundsen, 2004). Dans cette perspective, on questionne la nature de la formation initiale et continue et on identifie les dispositifs qui permettent aux enseignants de progresser tout en négociant les contraintes du contexte ;
- Dans le prolongement de ceci, on trouve un courant fort développé qui s'intéresse au développement professionnel et académique des enseignants-chercheurs (Eraut, 2007; Huber, 2004; MacAlpine & Weston, 2002; MacDonald, 2002).

La richesse de ce champ de recherche nous indique que le statut d'enseignant universitaire connaît de grands changements : ses fonctions se précisent, son savoir à la fois disciplinaire et pédagogique est reconnu ainsi que son expertise, son développement professionnel devient un enjeu pour les institutions. Aujourd'hui, il y a de plus en plus de probabilités qu'il ait suivi une formation à l'enseignement universitaire ou participé à des activités formatives. Il peut bénéficier de plusieurs mesures d'accompagnement pour réaliser son mandat d'enseignement.

L'institution universitaire qui s'adapte

Finalement, pour compléter l'analyse des changements affectant les composantes du triangle pédagogique, il nous faut examiner ceux qui concernent plus directement l'institution. Il ne viendrait à l'idée de personne de mettre en doute les transformations qui traversent les institutions universitaires et les nombreux défis qu'elles doivent relever pour renforcer la qualité de la formation et de l'enseignement. Le prochain congrès de l'AIPU qui se tiendra à Montpellier en mai 2008 a précisément pris pour thème **Le défi de la qualité de l'enseignement supérieur. Vers un changement de paradigme**. Dès lors, l'analyse organisationnelle de l'institution nous situe au cœur du mouvement du changement.

Parmi les enjeux et les défis les plus importants qui caractérisent cet espace de changement, relevons :

- La redéfinition des missions des hautes écoles. Elle conduit, entre autres, à repenser l'articulation entre la recherche et l'enseignement de même que la complémentarité entre différents types de hautes écoles (scientifiques ou professionnelles) ;
- Pour les universités publiques ou d'état, les nouveaux rapports avec les autorités politiques. Ici, il s'agit de reconsidérer la gouvernance des universités et de rediscuter de leur autonomie. Dans ce contexte, surgissent les conventions d'objectifs ou les contrats de prestations dont une part non négligeable concerne les prestations de formation et d'enseignement ;
- Les grandes réformes curriculaires : en Europe, toutes les institutions universitaires sont engagées dans le processus de Bologne et ont complètement révisé leur offre de formation, la répartition des compétences entre établissements, voire aussi l'organisation structurelle des institutions ;

- Sur un plan plus pragmatique, les universités doivent faire face au phénomène de massification des études universitaires et l'accueil des nouveaux publics ;
- L'employabilité est désormais une autre priorité pour l'enseignement supérieur, alimentée par le processus de Bologne mais aussi par les objectifs de Lisbonne qui visent l'accroissement des investissements dans la recherche et le renforcement du nombre de chercheurs pour construire la société européenne du savoir ;
- Tous ces développements prennent place dans une période de raréfaction des ressources qui oblige les universités à établir des priorités afin d'optimiser l'allocation des ressources ;
- Finalement, le développement de l'assurance qualité en Europe et la mise en place des démarches qualité dans l'enseignement universitaire sont devenus des objectifs prioritaires dans la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur. En témoigne le récent Forum Qualité qui vient de se tenir à Rome à la mi-novembre.

Les changements dans l'institution universitaire sont fort bien documentés, à commencer par le rapport de Etienne Bourgeois (2003) auquel ont collaboré de nombreux responsables académiques et chercheurs en éducation. L'association des universités européennes (EUA) rassemble sur son site Internet une grande quantité de documents et rapports qui attestent de la construction d'un nouvel espace de la formation supérieure. Ces travaux complètent ceux de la Commission européenne notamment ceux en lien avec le projet Tuning. L'assurance qualité est abondamment discutée dans le cadre de l'ENQA (ENQA, 2003; ENQA, 2005) et les démarches qualités ont fait l'objet de nombreuses études (Dejean, 2002; Van Damme, 2003).

Au terme de cet examen des changements intervenus dans les composantes du triangle pédagogique, nous pouvons conclure que :

- Les savoirs à enseigner évoluent à grande vitesse mais aussi la manière de les concevoir et de les organiser dans la perspective d'un enseignement universitaire ;
- Le profil des étudiants se modifie de même que leurs projets de formation à l'université et leurs attentes par rapport à l'enseignement ;
- Les enseignants universitaires développent leurs compétences pédagogiques et cherchent à innover ;
- L'institution universitaire se trouve au cœur d'un projet européen de restructuration de la formation supérieure.

Ces termes du changement posés, il s'agit maintenant d'examiner les modifications dans les processus inhérents à toute situation pédagogique à savoir, l'enseignement, l'apprentissage, la formation et la gestion.

Enseigner selon des nouvelles approches

Les changements les plus notables du point de vue de l'enseignement touchent à la manière dont on conceptualise, organise et conduit les activités d'enseignement. C'est dans ce domaine d'activités que l'on observe le plus d'initiatives et d'innovations pédagogiques toutes fondées sur l'intégration de nouvelles approches pédagogiques. Ces développements sont à mettre sur le compte de la professionnalisation des enseignants universitaires mentionnée tout à l'heure et, nous l'espérons, sur les avancées de la

recherche en éducation. Ces changements constituent le noyau central de la pratique d'enseignement en mutation, sans en être les uniques responsables. En effet, dans mon modèle d'analyse de l'évolution de la pratique enseignante, je propose d'ouvrir les perspectives et de considérer d'autres éléments et dimensions que l'enseignement.

Les innovations pédagogiques sont nombreuses et, contrairement à une croyance largement répandue, ne se limitent pas à l'introduction de technologies. L'énumération est bien plus longue et comprend une large palette de projets avec :

- La pédagogie par objectifs et la construction d'unités d'enseignement autour des objectifs à atteindre. Cette orientation pédagogique est très largement soutenue dans le contexte du renouvellement de l'enseignement lié au processus Bologne avec une attention toute particulière accordée aux objectifs de formation, aux référentiels de compétences ou encore, en anglais, les *learning outcomes* ;
- D'autres innovations concernent les méthodes d'enseignements avec, par exemple, l'introduction de l'enseignement par ou pour projet, l'apprentissage par problèmes ;
- De manière plus générale, l'enseignement universitaire favorise maintenant les méthodes interactives qui sollicitent une participation plus accrue de la part des étudiants ;
- Un autre domaine d'innovation dans l'organisation de l'enseignement touche à l'évaluation des apprentissages des étudiants. Bien que ce domaine reste encore très traditionnel comme le souligne Marc Romainville (2002), les modalités d'évaluation des acquis sont soumises à révision et font appel à de nouvelles approches avec l'évaluation authentique ou l'usage du portfolio ;
- Finalement, les innovations dans l'enseignement correspondent à une intégration des technologies dans l'enseignement et à une invitation à explorer la notion du e-learning comme le suggère votre compatriote Marcel Lebrun (Lebrun, 1999, 2002, 2005).

Ces changements avec leurs lots d'innovations sont très bien documentés dans la littérature sur la pédagogie universitaire et l'enseignement en milieu universitaire (Hativa, 2000; Prosser & Trigwell, 1999; Ramsden, 2003). Ils alimentent la recherche en pédagogie universitaire et les événements scientifiques de type congrès et colloque s'y référant. Mais, comme mentionné tout à l'heure, il y a risque de réduire les changements des pratiques à la seule dimension de l'enseignement et de négliger, par conséquent, d'autres aspects tout aussi fondamentaux comme l'apprentissage qui sera mon prochain thème.

Apprendre des savoirs, développer des compétences

Lorsque nous examinons les composantes du triangle pédagogiques et les modifications associées à l'étudiant, nous avons mis en évidence l'importance des études sur les stratégies d'apprentissage et, de manière générale, sur le processus d'apprentissage. Après une trentaine d'années de recherche en éducation, nourrie en grande partie par le socio-constructivisme, nous pouvons démontrer que l'apprentissage en milieu universitaire se caractérise par l'acquisition de savoirs, de surcroît scientifiques, et par le développement de compétences disciplinaires et transversaux (*generic skills*). Un des défis importants posés aux universités aujourd'hui, lié sans doute à la question d'employabilité, consiste à permettre aux étudiants de transposer leurs savoirs savants afin d'en faire des compétences dynamiques.

Dans l'enseignement universitaire, deux faits attestent de changements importants dans les dernières années et dans la manière de considérer l'apprentissage. Le premier correspond tout simplement à l'émergence de modèles et de conceptualisations pour appréhender l'apprentissage en milieu universitaire soutenus par de nombreuses recherches. Les modèles conceptuels les plus couramment cités sont l'apprentissage de surface versus l'apprentissage en profondeur (Marton & Säljö, 1984), l'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984), l'apprentissage situé (Lave & Wenger, 1991) ou encore l'apprentissage indépendant.

Ces conceptualisations ont ensuite conduit non seulement à des innovations dans l'enseignement (mentionné précédemment) mais aussi la mise en place de services d'appui aux étudiants qui se multiplient dans la plupart des institutions (cf. Trends V). Ces services se reconnaissent dans leur mission de favoriser la réussite académique et l'intégration des étudiants (dont l'acquisition du métier d'étudiant), de permettre aux étudiants d'acquérir les méthodes de travail et des stratégies efficaces et, in fine, d'éviter le décrochage. Vu depuis la Suisse, la Belgique est réputée pour ses services de guidance et d'aide aux étudiants, pour le travail en réseau qui réunit les professionnels en prise au quotidien avec cette problématique et pour ses études régulières sur l'impact des mesures prises.

Former et encadrer le travail des étudiants

Le processus « former » dans le modèle de Houssaye désigne essentiellement les relations entre les enseignants et les étudiants. La question de l'encadrement des étudiants et de leur accompagnement en-dehors des heures de cours s'est imposée depuis peu comme une problématique importante. Le tournant se traduit par un intérêt accru pour ces questions dans les congrès de pédagogie universitaire ou dans les dernières publications sur l'enseignement universitaire. La problématique se thématise de la manière suivante :

Comment penser l'encadrement des travaux des étudiants ? Quelles formes de guidance ? Quelles sont les responsabilités des enseignants ? Celles des étudiants ? Quelles sont les mesures qui favorisent le travail indépendant ? Comment exploiter les espaces en ligne pour guider et orienter le travail des étudiants ?

La supervision des recherches de 2^{ème} et 3^{ème} cycle est un sujet très discuté. Il s'agit de préciser les modalités de la collaboration entre enseignant et étudiant et de réguler la relation interpersonnelle en rappelant notamment les droits et devoirs de chacun des partis. De plus, l'encadrement des travaux de recherche est désormais reconnu comme une activité d'enseignement au même titre que les cours donnés en salle ou en amphithéâtre.

Pour ce qui concerne le troisième cycle, la formation à la recherche et la formation doctorale sont examinées avec un plus grand intérêt. La nouvelle tendance incarnée dans les programmes doctoraux ne cherche pas seulement à déterminer quelles sont les besoins de formation supplémentaires des jeunes chercheurs, elle considère aussi que la formation doctorale correspond à une entrée dans la profession de chercheur et comporte, ce faisant, une large part de socialisation. Une attention importante est accordée à la qualité des relations qui s'établissent au sein des communautés de pratiques qui accueillent et soutiennent les candidats au doctorat (Tinkler & Jackson, 2004).

Finalement, la formation c'est aussi l'adhésion aux normes et valeurs qui fondent une communauté et forment le code de conduite de la profession. Le sujet qui occupe l'esprit

de tous en la matière est sans conteste celui du plagiat. Former des étudiants dans une université de recherche c'est aussi leur rappeler les codes éthiques qui s'appliquent et prévenir la tricherie et le plagiat. Plusieurs mesures sont prises depuis peu dans nos établissements pour garantir le respect des principes fondateurs de la recherche et sanctionner ceux qui transgressent les règles.

Gérer l'innovation et le changement

Notre visite guidée du triangle pédagogique se termine par le dernier processus, celui de la gestion où nous pourrions examiner comment les institutions s'y prennent pour générer l'innovation et accueillir les changements.

Précédemment, nous avons pu énumérer les nombreux défis posés aux universités et plus particulièrement ceux qui concernent la mission d'enseignement et de formation. Les universités n'ont pas tardé à prendre en charge les différents problèmes qui se posaient à elles et à s'organiser. Les réponses apportées impliquent de nouvelles fonctions qui, à leur tour, appellent la mise en place de nouvelles structures ou des mesures d'accompagnement.

Pour nommer les changements intervenus du point de vue de la gestion, nous choisissons de faire un inventaire des nouvelles structures qui contribuent directement ou indirectement au développement de l'enseignement. Cette liste comprend :

- Les services d'appui aux étudiants - déjà mentionnés précédemment - qui fournissent un encadrement aux étudiants pour favoriser leur réussite académique et leur entrée dans la vie professionnelle ;
- Les observatoires de la vie étudiante qui étudient et documentent les parcours étudiants ;
- Les bureaux de relations internationales qui s'efforcent de développer la dimension internationale, notamment à travers les programmes d'échange et de mobilité ;
- Les services de soutien à l'enseignement à disposition du corps enseignant pour les aider à développer et valoriser leurs activités d'enseignement (*educational development units*) ;
- Les bureaux de politique de l'enseignement supérieur (*educational policy office*) qui travaillent à la mise en œuvre de Bologne et à la promotion de l'offre de formation dans l'enseignement supérieur ;
- Les unités d'assurance qualité dont la mission principale est de mettre en place des démarches qualité pour rendre compte des activités d'enseignement et de formation.

C'est sans oublier, les nouvelles politiques de développement professionnel des enseignants. Autrefois, la carrière académique reposait en grande partie sur les performances de recherche avec le nombre de publications et l'acquisition de fonds tiers. Les nouvelles politiques de gestion des carrières académiques accordent une plus grande place à l'enseignement. Cet intérêt se mesure par la généralisation progressive du dossier d'enseignement, l'attribution de prix d'excellence dans l'enseignement, des fonds de soutien à l'innovation pédagogique et des événements pour valoriser les initiatives pédagogiques.

Revenons, maintenant, à notre ethnologue du début de cet exposé, celui qui dans une première observation aurait pu conclure à un monde immuable figé dans ses traditions. Remplaçons-le par un enseignant à la retraite depuis une trentaine d'années et, comme dans Faust, redonnons-lui sa jeunesse pour qu'il puisse recommencer sa carrière. Il y a de fortes chances qu'au bout d'une semaine il avoue ne plus reconnaître l'académie qu'il a connu en son temps. Bien sûr il sera peut-être dépassé par les nouvelles connaissances dans son domaine et la prépondérance des technologies. Mais il ne reconnaîtra plus les étudiants en raison de leur diversité et de leur engagement dans les études universitaires. Il apprendra qu'il peut les orienter vers divers services qui les aideront à entreprendre des études, à trouver un emploi ou à financer leurs études, à résoudre leurs problèmes psycho-sociaux et ainsi de suite. Il ne se reconnaîtra pas dans ses collègues qui fréquentent des ateliers de pédagogie universitaire ou soumettent des projets pour obtenir un fonds d'innovation, sans compter ceux qui ont renoncé à l'enseignement magistral pour privilégier le travail en groupe ou à distance. Il ne comprendra pas d'emblée les pressions que son institution subit pour renouveler l'enseignement et la compétition qui anime l'enseignement supérieur. Il ne pourra plus monter dans sa chair pour professer et sera vraisemblablement soumis à une évaluation de son cours à la fin de la session.

Il n'y a pas de doute que la pratique d'enseignement à l'université évolue même si le rythme n'est pas toujours aussi soutenu que souhaité. Les journées de réflexion telle que celle organisée aujourd'hui ont le mérite d'inviter à une pause pour regarder en arrière et mesurer la distance parcourue. Avons-nous vécu une révolution paradigmatique ? Ou ne faut-il pas simplement parler d'évolution naturelle des pratiques ? Pour conclure notre tour d'horizon, examinons de plus près le statut de ces changements afin de comprendre la nature du développement pédagogique auquel nous participons.

Trois termes sont utilisés pour décrire le changement : 1) la mutation ; 2) la révolution (ou changement paradigmatique) ; et 3) l'évolution.

- La mutation, une métaphore biologique, évoque un changement basé sur la la modification et la transformation. D'un état initial nous passons à un état nouveau plus efficace, plus efficient qui implique d'abandonner des fonctionnalités inadaptées pour en épouser de nouvelles plus efficaces. Le changement est dicté par le principe d'efficacité. La pratique enseignante se modifie bien en fonction des mesures d'efficacité et des résultats de recherche qui montrent les impacts favorables sur les apprentissages des apprenants ;
- La révolution (ou changement paradigmatique) relève d'une métaphore quasi géopolitique avec abandon total d'un état initial jugé inapproprié pour épouser un nouveau point de vue plus pertinent. C'est du moins la théorie proposée par Kuhn (1983) qui argue que les révolutions scientifiques ou paradigmatiques consistent à abandonner une théorie qui s'est révélée obsolète pour en épouser une nouvelle qui explique ou exprime mieux le réel. Dans ce cas, il y a renoncement complet et total de la précédente théorie en faveur de la nouvelle : la révolution signifie rupture et abandon. Le changement paradigmatique suppose que les anciennes théories soient rejetées, ce qui n'est pas le cas en pédagogie ;
- Finalement, la notion d'évolution nous ramène vers les métaphores biologiques et l'idée que les systèmes s'adaptent à leur environnement et aux contraintes pour augmenter leurs chances de survie ou de rendement maximal. L'évolution est synonyme d'adaptation, de développement selon un principe de progrès pour être plus fort, plus efficace, etc. L'évolution est le mécanisme par excellence du développement dans les modèles biologiques, et en particulier ceux proposés par

Piaget (1967). C'est sans doute pour cela qu'il est utilisé pour désigner les changements observés dans la pratique enseignante.

La pratique d'enseignement ne connaît pas de grandes révolutions, elle se développe par étapes, compte tenu des expériences de terrain et des retombées de la recherche en éducation, donc par incrémentations successives, mais sans pour autant renoncer aux valeurs éprouvées.

Que l'on soit chercheur en éducation, conseiller pédagogique ou agent de changement de l'enseignement supérieur, nous ne pouvons pas ignorer le développement pédagogique qui a cours aujourd'hui au sein des universités. En guise de conclusion, je soumetts à votre réflexion trois enjeux qui me semblent prioritaires pour penser notre pratique professionnelle à venir :

1. Ensemble, nous devons continuer à conceptualiser le développement pédagogique en milieu universitaire : préciser les spécificités de la pratique d'enseignement et les caractéristiques de la pédagogie universitaire par rapport à d'autres pédagogies, pour d'autres ordres d'enseignement ;
2. Nous devons nous préoccuper constamment de l'articulation entre les recherches et les pratiques, soit favoriser une fécondation fertile entre les savoirs issus de la recherche et les savoirs issus de l'expérience ;
3. Et finalement, nous devons faire de la veille pédagogique en identifiant puis en mettant en oeuvre les mesures d'accompagnement qui permettent de soutenir et renforcer le développement pédagogique.

C'est un vaste programme, mais combien passionnant, qui nous mobilise. Les ateliers de cet après-midi sont un exemple de rencontres possibles pour faire une contribution significative à ce développement pédagogique.

Je vous remercie pour votre attention et vous souhaite de travaux fructueux cet après-midi.

Références bibliographiques

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. San Francisco: Freeman.
- Barrie, S. (2006). Understanding what we mean by generic attributes of graduates. *Higher education research and development*, 23(3), 262-275.
- Beaty, L. (1998). The professional development of teachers in higher education: structures, methods and responsibilities. *Innovations in education and training international*, 35(2), 99-107.
- Becher, T., & Trowler, P. (2001). *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Cultures of Discipline*. Buckingham (UK): The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Berthiaume, D. (2007). *What is the nature of university professor's discipline-specific pedagogical knowledge: A descriptive multi-case study*. Unpublished Doctoral thesis, McGill University, Montreal.
- Bloom, B. S. (1979). *Taxonomie des objectifs pédagogiques*. Montréal: Presses de l'Université de Québec.
- Boice, R. (1992). *The new faculty member: supporting and fostering professional development*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo Academicus*. Paris: Les éditions de Minuit.
- Bourgeois, E. (2003). *Higher education and research for the era: current trends and challenges for the near future* (Final report for the STRATA-ETAN expert group). Brussels: European Commission.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris: PUF.
- Dejean, J. (2002). *L'évaluation de l'enseignement dans les universités françaises*. Paris: Haut conseil pour l'évaluation de l'école.
- Donnay, J., & Romainville, M. (Eds.). (1996). *Enseigner à l'université: un métier qui s'apprend?*. Bruxelles: de Boeck.
- Entwistle, N., & Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.
- Eraut, M. (2007, August). *Theoretical and practical knowledge revisited*. Paper presented at the European Association for the Research on Learning and Instruction, Budapest.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). (2003). *Quality Procedures in European Higher Education*.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). (2005). *Quality Convergence Study*.
- Frenay, M., & Neuville, S. (2007, August). *Tinto's theoretical perspective and expectancy-value paradigm: a confrontation to explain freshmen academic achievement*. Paper presented at the 12th Biennial Conference of the European Association for Research in Learning and Instruction Budapest.

- Frenay, M., Noël, B., Parmentier, P., & Romainville, M. (Eds.). (1998). *L'étudiant-apprenant*. Bruxelles: de Boeck.
- Gibbs, G. (1994). *Developing students' transferable skills*. Oxford: The Oxford center for staff development.
- Hativa, N. (2000). *Teaching for Effective Learning in Higher Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Hativa, N., & Goodyear, P. (Eds.). (2002). *Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Houssaye, J. (1994). Le triangle pédagogique, ou comment prendre la situation pédagogique. In J. Houssaye (Ed.), *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: ESF Editeur.
- Huber, M. T. (2004). *Balancing acts: The scholarship of teaching and learning in academic careers*. Washington (DC): American Association for Higher education and the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Knight, P. T., Tait, J., & Yorke, M. (2006). The professional learning of teachers in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(4), 319-339.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as a source of learning and development*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall.
- Kuhn, T. S. (1983). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris: Flammarion.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participatopm*. Cambridge (UK): Cambridge university press.
- Lebrun, M. (1999). *Des technologies pour enseigner et apprendre*. Bruxelles: de Boeck.
- Lebrun, M. (2002). *Théories et modèles pédagogiques pour enseigner et apprendre. Quelle place pour les TIC dans l'éducation?* Bruxelles: de Boeck.
- Lebrun, M. (2005). *eLearning pour enseigner et apprendre. Allier pédagogie et technologie*. Louvain-La-Neuve: Academia-Bruylant.
- MacAlpine, L., & Weston, C. (2002). Reflection: issues related to improving professors' teaching and students' learning. In N. Hativa & P. Goodyear (Eds.), *Teacher Thinking, beliefsand knowledge in higher education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- MacDonald, R. (2002). Academic development: Research, evaluation and changing practice in higher education. In R. MacDonald & J. Wisdom (Eds.), *Academic and academic development: Research, evaluation and changing practice in higher education* (pp. 3-13). London (UK): Kogan Page.
- Marton, F., & Säljö, R. (1984). *The experience of learning*. Edinburgh: Scottish academic press.
- Parmentier, P. (1999, mai). *Mini-colloque sur la formation pédagogique des nouveaux enseignants*. Paper presented at the 16ème congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire, Montréal, Canada.
- Piaget, J. (1967). *Biologie et connaissance*. Paris: Gallimard.
- Piaget, J. (1972). *Epistémologie des sciences de l'homme*. Paris: Gallimard.

- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: theory, research and applications*. Upper Saddle River (N.J.): Merrill Prentice Hall.
- Popper, K. (2002). *The logic of scientific discovery*. London: Routledge.
- Prosser, M., & Trigwell, K. (1999). *Understanding Learning and Teaching: The Experience in Higher Education*. Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education* (2 ed.). London: Routledge Farmer.
- Rege Colet, N. (2002). *Enseignement universitaire et interdisciplinarité. Un cadre pour analyser, agir et évaluer*. Bruxelles: de Boeck.
- Romainville, M. (2002). *L'évaluation des acquis dans l'enseignement universitaire*. Paris: Haut conseil de l'évaluation de l'enseignement.
- Russell, B. (1945). *A History of Western Philosophy: And Its Connection with Political and Social Circumstances from the Earliest Times to the Present Day*. New York: Simon and Schuster.
- Saroyan, A., & Amundsen, C. (2004). *Rethinking teaching in higher education. From a course design workshop to a faculty development framework*. Sterling (VA): Stylus Publishing.
- Schultheis, F., & Stassen, A. (2005). *Etudiants 2004*. Genève: Université de Genève.
- Staff and Educational Development Network (SEDA). (2005). Professional Development Framework. Retrieved January 25, 2007, from www.seda.ac.uk/pdf/index.htm
- Stassen, J.-F. (2007). *A la rencontre de la diversité étudiante. Profils d'étudiants à l'Université de Genève*. Genève: Institut national genevois.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal: Les éditions logiques.
- Thompson Klein, J. (1990). *Interdisciplinarity. History, Theory and Practice*. Detroit: Wayne State University Press.
- Thompson Klein, J. (1996). *Crossing boundaries. Knowledge, disciplinaries and interdisciplinaries*. Charlottesville: University Press of Virginia.
- Tinkler, P., & Jackson, C. (2004). *The doctoral examination process. A handbook for students, examiners and supervisors*. Maidenhead: Society for research into Higher Education & Open University Press.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college. Rethinking the causes and cure of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Van Damme, D. (2003). *Standards and indicators in institutional and programme accreditation in higher education. A conceptual framework and proposal* (Paper for the UNESCO-CEPES project). Paris: Unesco.