

L'IMPACT DES PÉDAGOGIES ACTIVES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EUROPÉEN

Mariane FRENAY, professeure, Chaire UNESCO de pédagogie universitaire – Université catholique de Louvain, Belgique

RÉSUMÉ

Partant d'une analyse de pratiques pédagogiques décrites par des enseignants du supérieur et de recherches en pédagogie universitaire, nous présenterons une description de ces pratiques de pédagogie active développées aujourd'hui en Europe. Nous décrirons la manière dont elles sont mises en oeuvre et évaluerons les effets qu'elles peuvent avoir sur l'apprentissage des étudiants. Nous terminerons par les enseignements et défis tirés de cette analyse pour la formation et l'accompagnement pédagogique des enseignants du supérieur.

1. INTRODUCTION

C'est un grand honneur pour moi d'être invitée à prononcer cette conférence d'ouverture au sein de l'Association québécoise de pédagogie collégiale. En effet, le thème que vous allez aborder durant ces trois jours de colloque me tient tout particulièrement à cœur. Je suis activement engagée depuis une quinzaine d'années tant dans la recherche en pédagogie universitaire¹, que dans la comparaison en éducation².

Dès le départ, il me semble fondamental de donner quelques précisions terminologiques concernant le titre même de mon exposé.

L'expression « enseignement supérieur » désigne « toute forme d'enseignement postsecondaire pour lequel au moins un diplôme de fin d'enseignement secondaire supérieur ou un titre équivalent est requis et qui donne droit à un diplôme de niveau supérieur. Cela comprend les cours classés aux niveaux 5 et 6 visés par la nouvelle CITE 97 » (Eurydice, 2000 : 16).

Quand je parlerai donc d'enseignement supérieur européen, je couvrirai le domaine de l'enseignement postsecondaire, avec ses trois cycles d'études, le niveau de baccalauréat, le *Master* ou maîtrise et le doctorat, qu'il soit délivré par les universités ou par les institutions d'enseignement supérieur hors universités. En effet, dans certains pays européens, et notamment en Belgique, existe un double système d'enseignement supérieur, qui permet aux étudiants de poursuivre des études de baccalauréat, soit dans le cadre des universités, soit dans le cadre des Hautes Écoles, qui délivrent un enseignement dont la visée est directement professionnalisante.

De même, j'ai fait le choix pour cet exposé de cibler un type particulier d'innovations pédagogiques, à savoir l'introduction de pédagogies actives dans les cursus d'enseignement supérieur. J'entends

1. Ces travaux sont réalisés dans le cadre de la Chaire UNESCO de pédagogie universitaire, créée en 2001 à l'Université catholique de Louvain. Je voudrais donc associer à cette présentation les collègues avec qui nous partageons ces intérêts de recherche, tout particulièrement Etienne Bourgeois, Auguste Laloux, Benoît Galand, Sandrine Neuville, Pascale Wouters et plus récemment, Gentiane Boudrenghien, Julia Schmitz, Walter Terrazas, Jean-Baptiste Dayez et Christelle Devos.

2. Activement engagée dans l'Association francophone d'éducation comparée (AFEC), j'en ai été présidente de 2000 à 2003.

par là les pédagogies qui placent l'apprenant au centre du processus d'enseignement/apprentissage, pédagogies qui se démarquent volontairement de l'enseignement magistral. Elles peuvent définir des approches associées à des méthodes pédagogiques inscrites au sein d'un cours particulier, ou au sein d'un programme complet de formation.

Ces quelques mots d'introduction vous montrent d'emblée toute l'importance de situer la recherche pédagogique et les enseignements que l'on peut en tirer dans son espace et son temps spécifique.

Ainsi, la réalité de l'enseignement supérieur est en constante évolution, tout particulièrement en Europe, et je souhaiterais vous en entretenir tout d'abord, afin que vous puissiez mieux mesurer ce contexte et ce moment spécifiques.

Ceci vous permettra de mieux saisir la portée de ce que je vous présenterai dans un deuxième temps, à savoir les innovations pédagogiques actuellement en œuvre en Europe et leurs impacts. Je terminerai par une réflexion sur la manière dont on peut soutenir la mise en œuvre et l'évaluation de pratiques de pédagogies actives, notamment par la formation et l'accompagnement pédagogiques des enseignants du supérieur.

2. LE CONTEXTE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EUROPÉEN: AVANT ET APRÈS LA DÉCLARATION DE BOLOGNE

Pour comprendre la manière dont l'enseignement supérieur européen se façonne aujourd'hui, je voudrais tout d'abord résumer les principales réformes qui ont eu lieu durant les vingt années qui ont précédé la Déclaration de Bologne de 1999 et les motivations qui ont été à leur source. Ensuite, je présenterai succinctement cette déclaration et les quelques dates clés qui jalonnent ce processus de Bologne

2.1 De 1980 à 1998 – Vingt années de réforme dans l'enseignement supérieur européen

En 2000, l'Unité européenne Eurydice a publié une étude comparative des principales réformes qui ont façonné le paysage de l'enseignement supérieur. Cette étude très systématique s'est appuyée sur une analyse de ce qui s'est passé dans dix-huit pays européens, entre 1980 et 1998 (Eurydice, 2000). Je ne peux évidemment ici la résumer. Mais je souhaiterais en retenir quelques éléments.

La motivation des réformes dans l'enseignement supérieur au cours des 20 dernières années semble presque entièrement enracinée dans l'effort déployé par les systèmes d'enseignement supérieur en vue de s'adapter à leur nouvel environnement façonné par des facteurs sociaux, économiques et démographiques. Cinq catalyseurs ont ainsi été identifiés.

- *Augmentation de la demande* – La participation accrue à l'enseignement supérieur est le fruit de la démocratisation de l'accès, d'une part, et du besoin croissant de l'économie d'une main-d'œuvre hautement qualifiée, d'autre part. L'afflux plus important des étudiants a exercé une influence marquée sur leur diversité. Les étudiants sont issus de divers horizons sociaux, culturels et éducatifs, et fréquentent ou réintègrent l'enseignement supérieur à différents moments de leur vie.
- *Restriction des dépenses publiques* – Puisque l'État était et demeure le principal pourvoyeur du financement de l'enseignement dans tous les pays, les coupes dans les dépenses publiques ont eu des répercussions sur l'enseignement supérieur. L'État s'est

retiré autant que possible de la direction des établissements et a réduit son intervention à établir des objectifs généraux en ce qui concerne le nombre de diplômés, les normes des compétences académiques et «l'employabilité» des étudiants. Tout en utilisant le plus efficacement possible les fonds publics, les établissements ont également été encouragés à rechercher d'autres sources de revenus.

- *Mondialisation des économies*
- *Progrès technologiques* – Ces progrès, en particulier les technologies de l'information et de la communication (TIC), et leur pénétration dans tous les aspects de la vie au cours des dernières décennies n'ont pas seulement eu un impact sur le contenu des programmes, mais aussi sur les méthodes d'enseignement.
- *Décentralisation* – Elle suppose le transfert de responsabilité en ce qui concerne l'administration de l'enseignement supérieur du niveau politique (État central ou entités régionales) aux établissements d'enseignement supérieur proprement dits et la dévolution du pouvoir de décision politique de l'État central aux autorités régionales.

D'une manière générale, il semble y avoir eu un large consensus à propos des objectifs des politiques en matière d'enseignement supérieur, même si des variations considérables des instruments légaux et politiques employés par chaque pays sont constatées pour mettre en application les changements souhaités.

La comparaison de ces réformes a permis d'identifier six domaines principaux sur lesquels elles se sont concentrées (Eurydice, 2000, p. 171-183).

- *Structure de l'enseignement supérieur* – La plupart des pays ont tenté de satisfaire le besoin immédiat de places au sein de l'enseignement supérieur en introduisant d'importantes réformes structurelles, en construisant davantage d'universités et en élargissant ou en créant un secteur non universitaire à orientation
- *Gestion, financement et contrôle* – La tendance pour une autonomie accrue des établissements s'est accompagnée de l'établissement de procédures de contrôle plus strictes afin d'accentuer la responsabilité des établissements quant à l'utilisation des fonds publics.
- *Accès et abandon* – La plupart des pays ont intensifié la batterie de critères de sélection en vue d'identifier les étudiants les mieux armés pour des programmes donnés. Ils ont introduit des mesures en vue de réduire l'abandon et ont tenté d'harmoniser davantage l'éventail des cours à l'environnement socio-économique, en particulier le marché de l'emploi. Ils ont en outre visé à élargir l'accès aux étudiants possédant des qualifications professionnelles ou aux étudiants d'âge mûr, en particulier ceux qui sont dépourvus des titres requis.
- *Aide financière aux étudiants*
- *Internationalisation* – Les aspects de l'enseignement supérieur les plus touchés par l'internationalisation sont la structure et le contenu des cours.
- *Curriculum et enseignement* – Le fait de charger les établissements à définir la structure et le contenu de leurs propres cours a amorcé un processus de renouvellement des programmes, une redéfinition des passerelles entre les formations ainsi qu'une révision des procédures d'évaluation des étudiants et des structures des diplômes. Cela a conduit à l'apparition d'une grande diversité dans l'éventail des cours et dans les méthodes

d'enseignement, même si un nombre important de convergences se dégage. Ainsi, sur ces vingt années, les principales évolutions et réformes relatives à l'enseignement et l'évaluation ont visé : la prise en compte des compétences pédagogiques du corps enseignant, sans toutefois le faire de manière systématique dans les universités ; l'augmentation de la taille des groupes d'étudiants ; l'adoption de nouvelles méthodes d'enseignement centrées sur la résolution de problèmes, et en petits, groupes ; l'utilisation accrue des TIC et enfin la prise en compte de la pratique et des expériences professionnelles dans les programmes (notamment par des stages).

2.2 Déclaration et processus de Bologne, depuis 1999

Les principaux défis auxquels est donc confronté l'enseignement supérieur européen sont les suivants (Bourgeois, 2002) : le grand nombre d'étudiants n'est pas près de diminuer. La population estudiantine est et sera de plus en plus diversifiée. De plus, les étudiants seront davantage dans une attitude « consumériste » tout en étant davantage l'objet de la concurrence des établissements pour les recruter. Cela s'inscrit dans le cadre des macro-évolutions qui affectent non seulement l'enseignement supérieur, mais la société en général : l'évolution et les nouvelles dynamiques économiques, la progression de la société de la connaissance et les tendances démographiques.

C'est dans ce contexte d'évolutions résumées précédemment qu'en mai 1998, quatre États membres (Allemagne, France, Italie et Royaume-Uni) ont pris une initiative sans précédent en rédigeant une déclaration consacrée à l'harmonisation de l'architecture du système d'enseignement supérieur européen. Les quatre signataires s'engagent à encourager un cadre de référence commun en vue d'améliorer la reconnaissance extérieure des diplômes et de faciliter la mobilité des étudiants et leur employabilité.

Les autres pays européens n'ont pas tardé à réagir à cette déclaration et, un an plus tard, en juin 1999, les ministres de l'Éducation de 29 pays se sont réunis à Bologne pour signer une déclaration commune relative à l'espace éducatif supérieur européen (Bologna Declaration, 1999). Ils s'engagent à coordonner leurs politiques d'enseignement pendant au moins la première décennie du nouveau millénaire afin d'atteindre les objectifs suivants «... d'intérêt primordial pour la création de l'espace européen de l'enseignement supérieur et la promotion de ce système européen à l'échelon mondial» :

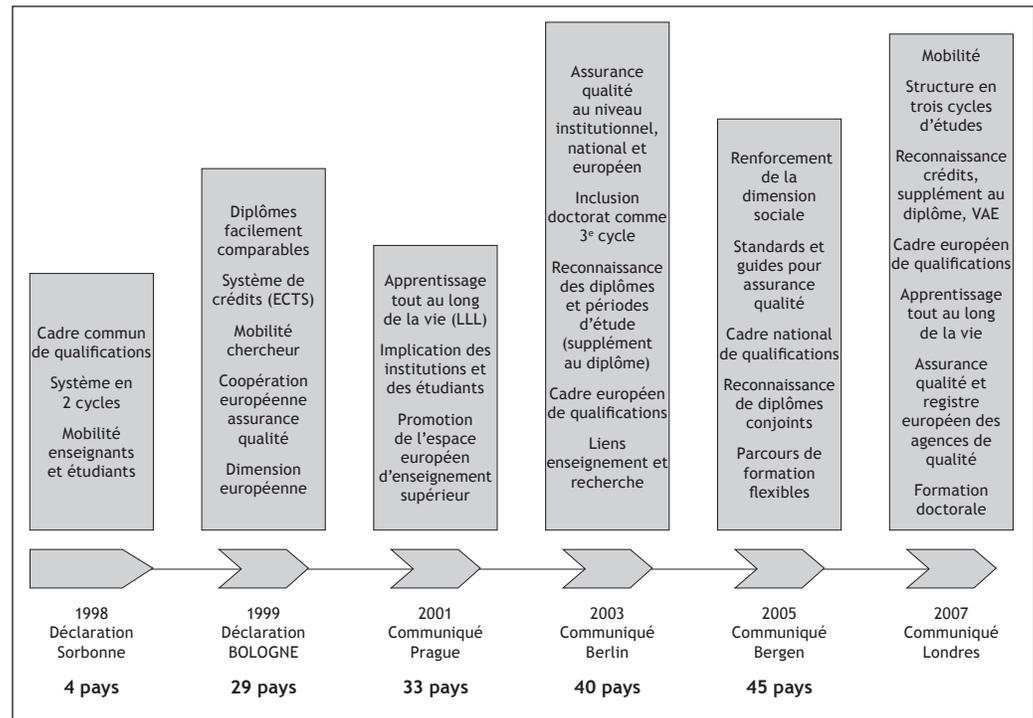
- adoption d'un système de diplômes facilement lisibles et comparables ;
- adoption d'un système fondé essentiellement sur deux cursus ;
- mise en place d'un système de crédits (ECTS)³ ;
- Promotion de la mobilité pour les étudiants, les enseignants, les chercheurs et les personnels administratifs ;
- promotion de la coopération européenne en matière d'évaluation de la qualité ;
- promotion de la nécessaire dimension européenne dans l'enseignement supérieur, notamment en ce qui concerne l'élaboration de programmes d'études, la coopération entre établissements, les programmes de mobilité et les programmes intégrés d'étude, de formation et de recherche.

3. ECTS : *European Credit Transfer System*. Ce système vise la transférabilité des crédits acquis au sein d'une université dans d'autres universités : il devient possible de comparer un crédit avec un autre parmi les pays signataires.

La figure suivante illustre les principales dates clés qui ont jalonné depuis le processus de Bologne, processus initié par cette déclaration initiale. Les six politiques principales annoncées en 1999 ont ainsi été élargies ou reconfirmées (Eurydice, 2007). D'ores et déjà, la prochaine date annoncée est 2009, à Leuven et Louvain-la-Neuve.

FIGURE 1

Le processus de Bologne en quelques dates clés



C'est dans ce contexte d'importantes évolutions que l'on peut donc situer mon intervention. J'essaierai ainsi par la suite d'analyser dans quelle mesure des répercussions sur les pratiques enseignantes se font sentir. En effet, on peut sans difficulté imaginer que pour les 45 pays impliqués dans ce processus de Bologne, cela signifie un grand « bouleversement » pour leurs institutions d'enseignement supérieur.

Cela se traduit notamment par l'adaptation ou l'adoption de nouvelles législations de l'enseignement supérieur ainsi que par une réforme en profondeur de toutes les formations et programmes afin de s'aligner sur les politiques visées. Ces nouveaux cadres législatifs concernent notamment les aspects suivants :

- mobilité accrue des étudiants, des enseignants (Erasmus) au sein d'un programme ou entre deux cycles ;
- trois cycles : redéfinition des frontières des programmes, des compétences visées, articulation enseignement supérieur professionnalisant et enseignement universitaire ;
- systèmes de crédits : à penser en termes de travail étudiant et non plus en heures de cours dispensées ;
- suppléments au diplôme : reprise du parcours complet de l'étudiant, activités suivies et résultats obtenus, avec système de notation « lisible » ;

- VAE: admission et dispenses par la valorisation d'acquis d'expériences (soutenir l'accès des adultes);
- diplômes conjoints: nécessité de partager valeurs communes et parties de programmes;
- évaluation de la qualité: systématisation des évaluations à tous les niveaux du système (interne et externe).

À titre illustratif, la Figure 2 permet de situer où en sont les pays européens concernant trois des aspects précédents: la mise en place de trois cycles d'enseignement, la conversion des programmes en crédits ECTS et l'adoption de suppléments au diplôme.

FIGURE 2

Mise en œuvre généralisée de la structure en trois cycles (A), de l'ECTS (B) et du Supplément au diplôme (C) pour les différents pays impliqués



Source: Eurydice, 2007

3. INNOVATIONS PÉDAGOGIQUES ET PÉDAGOGIES ACTIVES...

Ainsi, après huit années de processus de Bologne, quels sont les changements pédagogiques effectivement mis en œuvre? Dans quelle mesure l'adoption de nouveaux programmes d'enseignement conformes aux objectifs du processus de Bologne ont-ils ou vont-ils permettre d'introduire des innovations pédagogiques dans l'enseignement supérieur européen, notamment par l'adoption de méthodes pédagogiques actives? Je choisirai quatre entrées pour étudier ces changements pédagogiques et leurs effets.

En effet, plutôt que de présenter arbitrairement une synthèse personnelle de ce que j'estime être les innovations pédagogiques et les pédagogies actives qui ont cours en Europe aujourd'hui, j'ai choisi de partir de quatre sources de données, qui seront autant d'entrées pour répondre aux questions posées. Elles devraient en effet me permettre d'identifier la nature et les effets des innovations pédagogiques à l'œuvre en Europe, et voir dans quelle mesure le processus de Bologne est à l'origine de celles-ci. Retrouve-t-on une certaine convergence dans ces pratiques, notamment en matière de pédagogies actives?

Qui mieux que les enseignants eux-mêmes peuvent définir et présenter les pédagogies actives qu'ils mettent en œuvre et les raisons qui les sous-tendent? Ainsi, l'analyse de comptes rendus par des enseignants de leurs pratiques de pédagogies actives devrait permettre d'identifier l'impact du processus de Bologne sur leurs choix pédagogiques. Dans un second temps, une analyse sera faite d'un ouvrage qui relate une réforme curriculaire mise en œuvre dans une faculté d'ingénieurs et la manière dont les principaux acteurs en ont parlé et l'évaluent. Ensuite, ce seront des projets déposés à un Fonds de développement pédagogique qui seront l'objet d'analyse. Enfin, la dernière source qui sera exploitée sera la nature des demandes que font les enseignants quand ils sollicitent une aide pédagogique ou un accompagnement de leurs pratiques.

3.1 Pratiques pédagogiques dites « actives »

En janvier 2007 s'est tenu à Louvain-la-Neuve un colloque réunissant plus de 250 enseignants de l'enseignement supérieur. Ce colloque était consacré aux pédagogies actives, à leurs enjeux et à leurs conditions de mise en œuvre. Un ouvrage en deux volumes a été édité reprenant les 111 communications présentées (Frenay, Raucent, & Wouters, 2006a; 2006b).

C'est donc à l'analyse systématique de ces communications écrites que je me suis attelée pour ainsi pouvoir rendre compte des pratiques de pédagogies qui sont qualifiées d'actives par des enseignants et chercheurs d'Europe francophone. La grille d'analyse utilisée s'est attelée à dégager le contexte de la mise en œuvre des pédagogies proposées, les questions posées par les enseignants, la nature des pédagogies actives décrites (domaines, acteurs impliqués).

Que pouvons-nous dégager de cette analyse? Tout d'abord, les domaines dans lesquels se réalisent ces pratiques de pédagogie active sont variés: l'ingénierie, les soins infirmiers, la gestion, la formation des enseignants, la médecine, la chimie, les mathématiques, les langues, les langues anciennes...

Les déclencheurs de la mise en œuvre de ces innovations sont les suivants:

- l'insatisfaction des enseignants ou des étudiants à l'égard de la manière dont le processus d'enseignement/apprentissage se déroule (par exemple, problèmes de motivation, qualité des productions des étudiants insuffisantes);
- la diversité du public auquel s'adresser;
- une volonté de changement et d'essayer des choses nouvelles;
- le souci de professionnaliser la formation (plus apte à répondre aux exigences et compétences professionnelles).

Les initiateurs (et le plus souvent acteurs ensuite dans l'innovation proposée) peuvent être les enseignants des cours concernés, des équipes programmes, le plus souvent avec le soutien de conseillers pédagogiques.

Les innovations pédagogiques décrites sont assez variées et portent notamment sur la mise en œuvre de dispositifs pédagogiques actifs (apprentissage par problèmes et par projets, groupes coopératifs, apprentissage par exercices, jeux, etc.), de dispositifs hybrides qui intègrent les technologies de l'information et de la communication ou de dispositifs d'évaluation originaux (ex. portfolio). D'autres encore visent à développer des compétences transversales (esprit critique, débat, habiletés communicationnelles) ou à insérer au sein de programmes la confrontation à une expérience professionnelle (stages).

Mais au-delà de cette approche descriptive rapide, un ensemble d'éléments surprenants peuvent être évoqués. Ainsi, tout d'abord, les domaines de changements dans lesquels ont lieu ces innovations sont très proches de ceux évoqués dans le rapport Eurydice en 2000 (et résumés précédemment). Il est fait peu référence aux changements associés au processus de Bologne comme éléments déclencheurs de ces innovations. La plupart du temps, il s'agit de projets collectifs, mais essentiellement ciblés dans un cours ou un groupe de cours. Toutefois, ils sont peu inscrits dans le cadre d'une réflexion sur l'ensemble du programme de formation proposé. Les initiateurs de ces innovations pédagogiques sont rarement les responsables des programmes de formation, mais sont la plupart du temps les agents locaux eux-mêmes, les enseignants en contact direct avec les étudiants. Enfin, l'analyse des effets de ces changements, quand elle existe, reste fort centrée sur la mise en œuvre du dispositif pédagogique actif, sur la satisfaction des acteurs, mais peu sur les apprentissages effectifs nouveaux suscités par ces nouvelles méthodes.

Les principaux enjeux que nous voudrions, au terme de cette première analyse, soulever sont les suivants. Trop rarement, les innovations mises en œuvre font l'objet d'évaluations systématiques. Si elles ont lieu, elles se cantonnent à une évaluation de satisfaction ou de conformité. Or, si de telles pédagogies actives veulent gagner leurs lettres de noblesse, il est particulièrement important d'en documenter les effets, tant positifs que négatifs, sur les processus d'apprentissage et de transfert des étudiants.

Les ressources engagées pour mener à bien ces innovations sont le plus souvent les enseignants eux-mêmes, sans apport supplémentaire. Il s'agit là évidemment d'un aspect positif mais qui compromet la pérennité même des innovations. En effet, les enseignants innovateurs, s'ils s'engagent moins ou si d'autres qu'eux reprennent leurs propositions, voient trop souvent ces innovations se transformer, voire disparaître. Cela peut amener à beaucoup de découragement et le sentiment qu'on repart toujours de zéro. Un dernier enjeu est dès lors d'impliquer un maximum d'acteurs dans la mise en œuvre de ces innovations pédagogiques, pas seulement les autres enseignants du programme. Toutefois, il s'agit également de convaincre les étudiants du bien-fondé des changements proposés et de s'assurer du soutien institutionnel.

3.2 Récits de la mise en œuvre et de l'évaluation d'une réforme curriculaire

Comme deuxième porte d'entrée pour observer le type de pédagogies actives actuellement à l'œuvre en Europe et leurs effets, nous avons choisi d'analyser un autre ouvrage récent, qui reprend 43 témoignages d'enseignants à propos d'expériences vécues dans le cadre de la mise en œuvre d'un nouveau curriculum de formation, basé sur l'approche par problèmes et par projets pour des futurs ingénieurs (Vander Borghet & Raucant, 2006). Ces témoignages ont été intelligemment regroupés autour d'une série de questions ciblées et font ensuite l'objet de synthèses sollicitées auprès d'experts en pédagogie universitaire.

La lecture de ces témoignages permet de relever les réponses faites par des acteurs locaux à quelques questions importantes concernant l'engagement dans une réforme pédagogique de relative ampleur (elle concernait l'ensemble du programme des deux premières années de formation d'ingénieurs) : Pourquoi changer ? Quels dispositifs et quelles approches mettre en œuvre ? Comment évaluer les acquis ? Comment former les enseignants et étudiants ? Est-ce efficace ? Le changement est-il possible et durable ?

— Que retenir de ces récits?

Les éléments déclencheurs du changement se résument comme suit. Le changement résulte de la volonté de quelques enseignants de se remettre en question, des contacts qu'ils ont eus avec d'autres programmes « innovants » et des constats difficiles faits par certains : les étudiants sont là pour réussir, pour restituer ce qui est attendu et sont alors stratégiques et peu impliqués. Enfin, le souci de réfléchir à l'après-formation et au développement de compétences transversales qui seront nécessaires dans le métier d'ingénieur (compétences en matière de communication, de travail d'équipe, pour n'en citer que quelques-unes) est un autre élément retenu.

Les dispositifs et approches mis en œuvre sont variés et ne relèvent pas d'une seule méthode, même s'ils sont coordonnés au sein du programme, du quadrimestre, des matières. Coexistent ainsi des problèmes disciplinaires, des projets interdisciplinaires, des cours de restructuration, des approches centrées sur le groupe, avec des tuteurs. Ils ont en commun de toujours viser l'apprentissage par les étudiants de compétences à la fois disciplinaires et transversales, en les sollicitant activement.

Les questions relatives à l'évaluation des acquis des étudiants sont nombreuses et révèlent qu'il est difficile de choisir ce qu'il faut évaluer et comment l'évaluer, que la cohérence entre objectifs, méthodes et évaluation n'est pas gagnée d'avance. Ainsi sont évoquées fréquemment dans les témoignages les questions suivantes : quelles questions d'évaluation utiliser ? Comment évaluer rapidement ? Faut-il évaluer dans toutes les matières, chaque semestre ? Faut-il couvrir toute la matière ou évaluer les compétences ? Des enjeux peuvent ainsi être dégagés qui traduisent la nécessité de repenser l'évaluation et de la considérer comme faisant partie intégrante du dispositif de formation et permettant de donner une rétroaction sur l'apprentissage effectivement réalisé. Il s'agit également, dans une telle réforme curriculaire, de se rendre compte de l'importance d'apprendre aux étudiants à s'auto-évaluer, de viser l'évaluation non seulement des connaissances mais aussi des compétences et d'être attentifs à bien dissocier l'évaluation formative de l'évaluation certificative.

Au vu de l'importance des changements visés par la réforme pédagogique proposée, les questions relatives à la formation des enseignants et des étudiants qui y sont impliqués sont cruciales. Il est ainsi important de sensibiliser les étudiants à l'approche par problèmes et à encadrer les projets proposés, pas seulement au niveau des contenus et des tâches, mais également du point de vue méthodologique. Travailler en équipe, gérer son temps, communiquer, savoir quels rôles et tâches assumer au sein d'une équipe, pourquoi solliciter le tuteur et comment sont autant d'éléments qui ne vont pas de soi et pour lesquels il faut former les étudiants, et parfois les enseignants. À ces derniers des formations spécifiques sont à envisager, car de leurs dires, être tuteur de groupe nécessite à la fois des compétences disciplinaires solides et des compétences méthodologiques. Il faut donc préparer les tuteurs à conduire, questionner, faciliter, diagnostiquer les difficultés. Cela nécessite donc que les tuteurs soient prêts tant à se centrer sur la matière (en adoptant ainsi une congruence cognitive avec les étudiants) qu'à se centrer sur la méthode (congruence sociale à adopter).

Une évaluation très systématique des effets des pratiques pédagogiques basées sur l'approche par problèmes et par projets (APP²) a été mise en œuvre en parallèle avec la mise en place de la réforme curriculaire (Frenay, Galand, Milgrom, & Raucent, 2007). Elle a visé à mesurer les effets sur l'engagement dans l'apprentissage des étudiants, sur leurs acquis au terme du 1^{er} cycle, mais également à mesurer les perceptions des enseignants de l'impact sur leurs pratiques

pédagogiques et sur l'apprentissage des étudiants de cette réforme. Les principaux résultats, qui ont fait l'objet d'un ouvrage que j'ai coordonné avec Benoît Galand (Galand & Frenay, 2005), ont permis de mettre en lumière des effets motivationnels et d'engagement (plus de participation, plus d'heures de travail), des effets positifs sur les connaissances des étudiants et des effets sur les enseignants, surtout quand ils perçoivent leur contexte institutionnel comme soutenant.

Enfin, la dernière partie de l'ouvrage reprend un ensemble de témoignages qui se penchent sur une question difficile et importante : le changement pédagogique est-il possible et durable ? Ces récits relèvent notamment que les initiateurs de la réforme étaient partis d'un raisonnement simple : « Nos étudiants sont passifs. On apprend réellement que si on est actif. Si nous rendons les étudiants actifs, on améliorera la qualité de leur apprentissage et donc la qualité des examens. Si tel est le cas, on prouvera la validité de l'approche et on justifiera *a posteriori* le changement ». Cependant, au terme de la mise en œuvre de cette réforme, ils relèvent quelques pièges à éviter dans le raisonnement : l'activité de l'apprenant est une condition nécessaire et suffisante ; la qualité de l'apprentissage peut être détectée dans les dispositifs d'évaluation ; l'enthousiasme des convaincus se diffusera auprès des sceptiques et des indécis.

Or, l'expérience menée et les témoignages de ceux qui l'ont vécue montrent bien que, même dans une réforme qui est soutenue par la majorité des enseignants, il faut s'atteler à convaincre les indécis. Il ne faut pas sous-estimer les résistances au changement (de la part des étudiants et des enseignants), les essoufflements, les coûts cachés d'une réforme. Il faut pouvoir laisser du temps au temps. L'activité d'évaluation est une activité essentielle à penser dès le départ de la mise en œuvre de pédagogies actives. Cela sollicite un important travail de formation, de sensibilisation, de préparation, de coordination, de conception. Mais surtout, cette réforme et le travail qui y a été associé pour la concevoir, la mettre en œuvre et l'évaluer ont suscité beaucoup d'enthousiasme et ont été couronnés de beaucoup de réussites.

3.3 Projets financés par un Fonds de développement pédagogique

Une troisième source de données permet d'illustrer la nature des innovations pédagogiques qui sont proposées par les enseignants : des demandes de financement déposées par des enseignants pour soutenir la mise en place d'initiatives pédagogiques. Cette analyse que j'ai réalisée en 2003 pour le Conseil de l'enseignement et de la formation de mon université a porté sur 172 projets financés entre 1997 et 2002, pour un budget total de près de 4 000 000 € (Frenay & Paul, 2006). Une analyse similaire, réalisée à la Katholieke universiteit Leuven (Waeytens et autres, 2003), permet de conforter les constats dégagés.

De l'analyse de ces projets, on peut constater que la nature des projets déposés rencontre bien les préoccupations relevées dans le rapport Eurydice en 2000. Les projets sont essentiellement centrés sur des dispositifs pédagogiques ou des supports qui soutiennent des cours (notamment en intégrant des TIC), mais plus rarement des programmes dans leur ensemble (voir le Tableau 1 présenté à la page suivante).

Les principales réalisations auxquelles ces projets ont abouti sont les suivantes (par ordre de fréquence) : la transformation d'un dispositif pédagogique, la mise à disposition d'informations et de documents sur Internet, la mise en place d'un système multimédia favorisant l'auto-apprentissage, l'adaptation de supports pédagogiques traditionnels (plan de cours, guide, kits didactiques, etc.), l'achat d'équipement et la création de cédéroms, vidéos, etc. (Frenay & Paul, 2006, p. 126).

TABLEAU 1
Nature des projets retenus

PROJETS RETENUS	PROJETS		TOTAL DES PROJETS RETENUS	
	AVEC TIC	SANS TIC		%
Type 1: Les études dans l'enseignement supérieur et la réflexion sur les dispositifs	5	7	12	7%
Type 2: La création ou la modification de programmes de cours	2	8	10	6%
Type 3: La création ou la modification de supports de cours	-	-	-	58%
3.1 Achat d'équipement	41	3	44	-
3.2 Modification des supports de cours: Transposition ou illustration des contenus	-	-	56	-
Type 4: Création ou modification des dispositifs et méthodes pédagogiques	34	16	50	29%
TOTAL	82	34	172	100%

On le voit, tant les préoccupations majeures de ces projets que leurs réalisations mettent peu l'accent sur les dispositifs d'évaluation des acquis, sur des innovations de plus grande ampleur concernant un programme de formation, sur les difficultés d'apprentissage des étudiants, leurs besoins ou les besoins de la société. Une analyse des projets déposés depuis lors, dans le contexte du processus de Bologne, devrait pouvoir compléter cette analyse afin de vérifier si les premiers enseignements de ces analyses, tant à Louvain-la-Neuve qu'à Leuven, se confirment ou si les préoccupations associées aux principaux objectifs de Bologne viennent modifier ceux-ci. Il est cependant peu probable que des projets, déposés sur la base d'initiatives locales ou départementales, épousent entièrement les décisions au niveau national pour répondre aux objectifs de Bologne. Les initiateurs d'innovations pédagogiques gardent une large marge de liberté dans le choix de déposer ou non ce type de projets, qu'ils doivent ensuite porter et mettre en œuvre.

3.4 Demandes de formation pédagogique des enseignants universitaires

Une dernière source de données permet de compléter le paysage dressé jusqu'à présent. Il s'agit de l'analyse du type de demandes de formation faites par des enseignants, des équipes d'enseignants ou des responsables de programmes à l'égard de services de pédagogie universitaire. En effet, une analyse récente de la situation de la formation et de l'accompagnement pédagogique des enseignants du supérieur permet de dresser un rapide constat pour identifier si les demandes faites le sont pour mettre en place ou évaluer des innovations pédagogiques intégrant des dispositifs pédagogiques actifs et s'ils s'inscrivent dans le processus de Bologne.

Je partirai ici, d'une part, d'un état des lieux dressé dans le cadre d'une journée organisée par l'Université catholique de Louvain pour la section belge de l'AIPU⁴ (Frenay, Wertz, & Wouters, 2006) et, d'autre part, de l'étude de quatre études de cas européennes (couvrant la Belgique, la

4. Journée AIPU-Communauté française de Belgique, 6 octobre 2006, dont le thème était *Accompagnement pédagogique des enseignants du supérieur*. [En ligne] http://www.ipm.ucl.ac.be/article.php3?id_article=250

France, le Danemark et la Suisse) qui ont dressé le portrait de la formation et l'accompagnement pédagogique des enseignants du supérieur. Cela s'est fait dans le cadre du projet FACDEV, financé par la Commission européenne et le Canada, qui visait la mise en place d'un programme de formation à l'accompagnement pédagogique, soutenu par un financement pour la mobilité transatlantique des promoteurs du projet et des étudiants participant à ce programme (Frenay et autres, 2005). Ce programme impliquait non seulement les pays européens mentionnés, mais également des universités canadiennes (l'Université McGill, l'Université de Sherbrooke, l'Université du Manitoba et la Dalhousie University à Halifax).

— **Que peut-on retenir de l'analyse de ces études de cas nationales ?**

Tout d'abord, les demandes adressées aux services de pédagogie universitaire restent majoritairement centrées sur la compréhension du processus d'enseignement/apprentissage. Les enseignants sollicitent un accompagnement pour améliorer leur prestation en classe, les supports et méthodes pédagogiques. Ils viennent également quand ils sont confrontés à des difficultés dans leurs interactions avec les étudiants (comment susciter davantage celles-ci), difficultés motivationnelles ou diversité de profils d'étudiants. Enfin, ils sollicitent également les services pour concevoir un nouveau dispositif, le réguler ou l'évaluer. Ces dernières demandes sont le reflet d'une évolution que l'on commence à observer : les demandes sont davantage que par le passé issues d'équipes d'enseignants, de concepteurs de programmes. De plus, les demandes institutionnelles pour évaluer la qualité des formations deviennent également plus nombreuses.

Ainsi, les changements suscités par le processus de Bologne commencent seulement à susciter de nouvelles demandes de formation, notamment en ce qui concerne la mise en place de dispositifs de valorisation d'acquis d'expérience, de travail sur l'articulation entre les cycles de formation, sur la façon de soutenir des parcours diversifiés des étudiants. Cela peut se comprendre sans difficultés dans la mesure où, dans un contexte de profonds bouleversements, les enseignants cherchent d'abord à « survivre ». Ils répondent d'abord à la mise en place des nouvelles réglementations et dispositions inspirées de Bologne et ce n'est que dans un deuxième temps qu'ils peuvent prendre du temps pour réfléchir à l'amélioration de ces nouveaux dispositifs. Trois types d'attitudes peuvent ainsi caractériser les réactions face à des changements importants (Bourgeois, 2002) :

- *laisser-faire* : on ne fait que le minimum attendu et on « attend que ça passe » ; on continue à faire ce que l'on a toujours fait, mais en y mettant les nouvelles appellations... jusqu'à une nouvelle réforme ;
- *ajustement actif* : on profite de l'occasion pour tirer parti des changements de manière positive et constructive, et ainsi ajuster ce qui n'était pas optimal dans l'ancien système ;
- *proactivité* : on anticipe les changements et on suscite au sein de son institution, de son programme, des modifications importantes qui vont au-delà de ce qui est strictement demandé.

4. COMMENT SOUTENIR LA MISE EN ŒUVRE ET L'ÉVALUATION DE PRATIQUES DE PÉDAGOGIES ACTIVES ?

L'analyse réalisée dans la section précédente met clairement en évidence que la mise en œuvre réussie d'innovations pédagogiques repose notamment sur le contexte institutionnel et pédagogique dans lequel elles se développent.

Pour faciliter la mise en œuvre et l'évaluation de pratiques de pédagogies actives, trois niveaux d'action peuvent être dégagés (Frenay, Wertz et autres, 2006 ; Wouters, Frenay, & Parmentier, 2007).

4.1 Accompagner les enseignants tout au long de leur carrière

Un enseignant, s'il n'est pas soutenu dans la mise en œuvre de projets pédagogiques, s'essouffera vite. Ce soutien et cet accompagnement pédagogiques, souvent pris en charge par des services de pédagogie universitaire, là où ils existent, peuvent prendre diverses formes : la mise à disposition d'informations sur des initiatives similaires, la participation à des conférences, à des formations, des évaluations formatives de l'enseignement, l'accompagnement individuel et d'équipes, l'accompagnement d'innovations, l'insertion dans une recherche, pour ne citer que les plus fréquentes. Les effets que l'on peut en attendre sont également divers et il est nécessaire de s'y intéresser si l'on veut mettre en place des dispositifs pertinents. S'agit-il de viser la sensibilisation aux questions pédagogiques ? S'agit-il à travers ces actions de communiquer et diffuser aux autres enseignants des pratiques qui ont fait leurs preuves et qui répondent aux politiques institutionnelles ? S'agit-il de viser la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage des étudiants ? Vise-t-on à promouvoir la qualité des programmes et de la formation proposée en général ? Souhaite-t-on par la mise en place de cet accompagnement soutenir et valoriser la fonction enseignante, à côté des autres missions que poursuit l'enseignant universitaire (recherche et service à la société) ?

Cela soulève donc un ensemble de défis à relever pour les services de soutien à l'enseignement ou services de pédagogie universitaire. Les conseillers pédagogiques qui proposent cet accompagnement pédagogique devraient pouvoir « être » à l'écoute de la demande des enseignants, adopter une juste distance et proposer une intervention souple et flexible. Les dispositifs d'accompagnement à proposer devraient viser l'inscription des demandes individuelles dans un projet d'équipe, soutenir l'ancrage disciplinaire des demandes et soutenir la construction de communautés de pratiques.

4.2 Construire des communautés de pratiques

Il est essentiel, pour que puissent se développer des innovations pédagogiques basées sur des pédagogies actives, que les enseignants puissent échanger sur leurs pratiques d'enseignement, qu'ils puissent être invités à une démarche de réflexion sur leurs pratiques et qu'ils soient encouragés à développer un enseignement de qualité. De plus, amener l'enseignant à s'interroger sur ses pratiques pour l'amener à vouloir documenter la qualité de celles-ci et donc à encourager la mise au point de recherches ou d'évaluations de ses actions, s'inscrit dans l'approche plus globale du *Scholarship of teaching and learning* (Taylor, 2005b).

4.3 Soutenir le développement professionnel au sein de l'institution

Cependant, les enseignants ne s'engageront réellement pas dans des pratiques de pédagogie active sur le long terme, les départements ne les soutiendront que si au niveau institutionnel même, l'université affirme sa politique pédagogique (quelle est sa « charte » pédagogique ?) et que celle-ci respecte, reconnaît et soutient une réflexion et un développement professionnel de ses enseignants. Cette politique pédagogique doit également s'accompagner de procédures claires pour guider l'interprétation de la politique (Taylor, 2005a).

Ainsi, le principal défi à relever au niveau institutionnel est de construire une cohérence entre les intentions politiques, les actions mises en œuvre, les moyens disponibles et la gestion des carrières des enseignants. C'est à cette seule condition de cohérence que pourront être suscités l'engagement de l'enseignant dans un questionnement sur sa pratique, le développement de ses compétences pédagogiques et le développement de son identité professionnelle, également en tant qu'enseignant.

CONCLUSION

Ma conclusion sera courte. Je reprendrai en finale, sous forme de clin d'œil à mon collègue Marc Romainville qui clôturera ce colloque de l'AQPC vendredi, les propos qu'il tenait en janvier 2007 au Colloque sur les pédagogies actives. Il insistait très justement sur l'importance d'être attentif aux leçons de l'histoire même des pédagogies actives. En effet, les méthodes actives ne sont pas nouvelles. D'illustres pédagogues ont essayé de les mettre en œuvre et de les promouvoir, notamment dans l'enseignement fondamental depuis la fin du XIX^e siècle. Il est donc intéressant de retenir quatre leçons que l'on peut tirer de cette longue histoire (Romainville, 2007). Ainsi, il ne faut en effet pas oublier que ces méthodes « ont un dangereux penchant pour la finalisation, favorisent les favorisés, sont idéologiquement orientées et peinent à diffuser » (p. 183-187).

RÉFÉRENCES

BOLOGNA DECLARATION, *Bologna Declaration of June 19, 1999*. [On line] http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/990719BOLOGNA_DECLARATION.PDF. (Retrieved July 24, 2007).

BOURGEOIS, E., *Higher Education and Research for the ERA: current trends and challenges for the future*, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 2002.

EURYDICE, *Two decades of reform in Higher Education in Europe: 1980 onwards*, Brussels, Eurydice European Unit, 2000.

EURYDICE, *Focus on the Structure of Higher Education in Europe. National Trends in the Bologna Process - 2006/07*, Brussels, Eurydice European Unit, 2007.

FRENAY, M., B. GALAND, E. MILGROM et B. RAUCENT, «Project And Problem Based Learning in the First Two Years of the Engineering Curriculum at Uclouvain», in A. Kolmos et E. De Graaff (Eds.), *Management of Change: Implementation of Problem Based and Project Based Learning in Engineering*, Rotterdam, Sense Publisher, 2007, p. 93-108.

FRENAY, M. et C. PAUL, «Le développement de projets pédagogiques : reflet ou source de l'engagement de l'enseignant universitaire dans ses activités d'enseignement?» dans N. Rege-Collet et M. Romainville (éds.), *La pratique enseignante en mutation à l'université*, Bruxelles, De Boeck, 2006, p. 103-128.

FRENAY, M., B. RAUCENT et P. WOUTERS (éds.), *Les pédagogies actives : enjeux et conditions (vol. 1)*, Louvain-la-Neuve, Presses Universitaires de Louvain, 2006a.

FRENAY, M., B. RAUCENT et P. WOUTERS (éds.), *Les pédagogies actives : enjeux et conditions (vol. 2)*, Louvain-la-Neuve, Presses Universitaires de Louvain, 2006b.

FRENAY, M., A. SAROYAN, M. CLEMENT, A. KOLMOS, J.-J. PAUL, D. BÉDARD et autres, *FACDEV Program: Promoting Faculty Development to Enhance the Quality of Learning in Higher Education*, Bruxelles, European Union, DG Education and Culture, 2005.

FRENAY, M., V. WERTZ et P. WOUTERS, *Développement professionnel des enseignants du supérieur : questions et défis*, *Journée AIPU Communauté française*, Louvain-la-Neuve, 2006.

GALAND, B. et M. FRENAY, *L'approche par projets et par problèmes dans l'enseignement supérieur : impact, enjeux et défis*, Louvain-la-Neuve, Presses Universitaires de Louvain, 2005.

ROMAINVILLE, M., « Ignorante du passé, la pédagogie universitaire est-elle condamnée à le revivre? Quelques leçons de la longue histoire des méthodes actives », dans M. Frenay, B. Raucent et P. Wouters (éds.), *Les pédagogies actives : enjeux et conditions (vol. 1)*, Louvain-la-Neuve, Presses Universitaires de Louvain, 2007, p. 181-188.

TAYLOR, L., « Academic Development as Institutional Leadership: An interplay of person, role, strategy and institution », *International Journal for Academic Development*, vol. 10, 2005a, p.31-46.

TAYLOR, L., *The Scholarship of Teaching and Learning: Building Knowledge about learning and Teaching in our Disciplines*, Chaire Unesco de pédagogie universitaire, Louvain-la-Neuve, 2005b

VANDER BORGHT, C. et B. RAUCENT (Éds.), *Être enseignant : magister? Metteur en scène?* Bruxelles, De Boeck, 2006.

WAEYTENS, K., J. ELEN, J. BILLIET, M. DEBROCK, J. DRIESEN, E. HALSBERGHE et autres, « Onderwijsinnovatie: Loont het de moeite? » in N. Druine, M. Clement et K. Waeytens (Éds.), *Dynamiek in het hoger onderwijs. Uitdagingen voor onderwijsondersteuning*, Leuven, Universitaire Pers Leuven, 2003, p. 179-191.

WOUTERS, P., M. FRENAY et P. PARMENTIER, *L'accompagnement pédagogique des enseignants du supérieur : pratiques et défis*, Paper presented at the colloque de l'Association internationale de pédagogie universitaire, Montréal, 16-18 mai 2007.

