

Paru dans la *Revue francophone de gestion* (pp. 5-24), numéro spécial consacré au
Deuxième prix de l'innovation pédagogique en sciences de gestion,
La Sorbonne, CIDEGEF, 2004.

Esquisse d'une didactique universitaire

Marc Romainville

Universités de Namur & de Louvain

marc.romainville@fundp.ac.be

<http://www.det.fundp.ac.be/spu/>

1. UNE ENTRÉE TIMIDE DE LA DIDACTIQUE DANS LE SUPÉRIEUR

En 1657, Comenius publie sa *Didactica magna*, dont le sous-titre exprime clairement l'ambition : l'art universel d'enseigner tout à tous. On considère traditionnellement que cet ouvrage majeur signe la naissance de la didactique, en tant que réflexion méthodique sur « l'art et les moyens d'enseigner ». L'œuvre de Comenius, le « Galilée de l'éducation » selon Michelet, est révolutionnaire à plus d'un titre : sa *Didactica magna* prône une véritable pédagogie systématique, réaliste (« *la chose avant le mot* »), progressive et attentive aux mécanismes de base de l'apprentissage que Comenius pense pouvoir, par l'analogie, déduire des grandes lois de la nature.

La réflexion didactique se développe ensuite à travers une succession de théoriciens (Rousseau, Dewey, Bachelard, ...) et d'innovateurs de terrain (Pestalozzi, Montessori, ...). Elle s'institutionnalise dès la fin du XIX^e siècle quand la plupart des pays européens sont confrontés au formidable défi de l'obligation scolaire étendue à tout l'enseignement primaire : pour le coup, il s'agit alors effectivement de mettre au point des méthodes et des moyens aptes à « enseigner à tous ». Il peut être rassurant de noter que le discours didactique a déjà rencontré, dès ce premier pallier de la scolarité de masse, de fervents adversaires. Ainsi, un « intellectuel » fustige, en 1895, l'introduction de cours de pédagogie dans la formation des maîtres d'école :

« *Ces jeunes gens n'ont pas besoin qu'on leur enseignât la pédagogie, mais ils l'ont eux-mêmes et d'eux-mêmes découverte ou retrouvée, si je puis dire, dans le sentiment de la dignité de leur profession. Ayons avant tout des professeurs qui professent et moquons-nous de la pédagogie.* » (cité par Meirieu, 1999)

Acceptée à la longue au premier degré, la réflexion didactique part ensuite à l'assaut de la citadelle du second degré, au fur et à mesure que ce degré se massifie tout au long du XX^e siècle, au collège d'abord, au lycée ensuite. Mais là aussi, elle rencontre sur sa route de nombreux et farouches opposants qui, à peu près tous, recyclent le même argument usé selon lequel l'enseignement serait avant tout un « art », voire une « mission » et que la seule manière de s'y préparer est de l'exercer, encore et encore. C'est en forgeant qu'on devient forgeron... Sans bien sûr nier que l'enseignement restera toujours en partie du domaine de l'art et que les relations entre théorique et pratique sont, par essence, complexes en éducation, on ne cesse cependant pas de s'étonner de cette attitude assez latine, pour ne pas dire française, qui consiste à dénier toute possibilité de mener à bien une réflexion méthodique sur

cette activité humaine particulière et surtout à réfuter à l'avance tout apport de cette réflexion à l'efficacité de l'action éducative.

Dans un mouvement ininterrompu d'allongement de la scolarité, l'enseignement supérieur se massifie, quant à lui, dans le dernier tiers du XX^e siècle (cf. ci-dessous). Confronté à l'apparition de nouveaux publics d'étudiants, le supérieur s'ouvre aussi à la réflexion didactique, mais encore plus timidement qu'ailleurs : c'est vraiment sur le bout des pieds que des pionniers inconscients ont l'outrecuidance de parler de didactique du supérieur, voire de didactique universitaire, ce qui constitue, aux yeux de certains, le crime ultime. En termes de figure de style, cette expression de « didactique universitaire » est à classer dans les oxymores, tant elle rapproche deux notions que tout opposerait. Compte tenu des réticences déjà grandes exprimées au premier et au second degrés, on comprend aisément que c'est ici de l'indignation qui s'empare des défenseurs de la « liberté académique », soi-disant mise à mal par cette didactique naissante. La préoccupation pédagogique est alors présentée comme la source de tous les maux de l'université, jusqu'à sa bureaucratisation ! Par exemple, un article qui a fait grand bruit en 2003 pratique malicieusement l'amalgame entre la figure du « pédagogue » et celle du « fonctionnaire » : ces deux intrus envahiraient le monde académique et y auraient supplanté les emblèmes de l'université traditionnelle que sont « l'intellectuel » et le « créateur » (Jourde, 2003).

Le fonds de commerce de ce genre de pamphlet consiste bien souvent à prétendre implicitement que la tradition d'excellence de l'Université serait mise à mal par le développement d'une réflexion pédagogique. Il paraît pour le moins paradoxal que des universitaires bannissent a priori un travail de réflexion. Deux hypothèses : d'une part, c'est l'objet même de cette réflexion (la mission d'enseignement de l'Université) qui ne semble pas, aux yeux de certains, digne d'intérêt, parce que cette mission leur paraît secondaire par rapport à la recherche. D'autre part, perçu comme médiocre et comme peu susceptible de rivaliser avec les disciplines universitaires « nobles » et classiques, le discours pédagogique fait l'objet d'une longue tradition de forte dépréciation intellectuelle et culturelle, même auprès d'un grand nombre d'enseignants-chercheurs qui accordent beaucoup d'importance à leur enseignement. On ne peut ici que renvoyer à Durkheim qui dénonçait, déjà en 1904, cet étonnant discrédit qui frappe la réflexion pédagogique :

« Comment donc est-il possible qu'il y ait un mode quelconque de l'activité humaine qui puisse se passer de réflexion ? (...) Quoi de plus vain d'ailleurs que de conseiller aux hommes de se conduire comme s'ils n'étaient pas doués de raison et de réflexion ? La réflexion est éveillée ; elle ne peut pas ne pas s'appliquer à ces problèmes d'éducation qui sont posés devant elle. La question est de savoir non s'il faut s'en servir, mais s'il faut s'en servir au hasard ou avec méthode ; or, s'en servir méthodiquement, c'est faire de la pédagogie. » (Durkheim, 1999 [1938], pp.10-11)

Force est cependant de constater que, malgré ce terreau peu propice, une réflexion didactique naissante est bien à l'œuvre à l'université, sans doute de manière plus marquée dans le monde anglophone que francophone. Des revues spécialisées ont vu le jour¹. Des

¹ Mentionnons, à titre d'exemples, « Teaching in Higher Education » en anglais et « Res Academica » en français.

associations se sont créées² et les prix que nous remettons aujourd'hui même témoignent du souci qu'a désormais l'université de poursuivre aussi, dans sa tradition d'excellence, sa mission d'enseignement.

Depuis Comenius, la didactique est traditionnellement définie, nous l'avons dit, comme un discours méthodique sur « l'art et les méthodes d'enseignement ». Son objet principal réside donc dans la question du « comment enseigner ? », dans la recherche des meilleures procédures pour instruire le plus grand nombre. Or, la résolution de cette question n'est, à l'évidence, pas qu'une affaire de moyens, mais présuppose une réflexion sur les fins, sur le « pour quoi enseigner ? », sur les finalités de la formation. Pour le dire autrement, si éduquer consiste à conduire (*ducere*) le jeune vers ce qu'il doit être et à sortir (*educere*) de sa nature sauvage l'Homme, un préalable à toute discussion didactique s'impose : quelles finalités poursuivons-nous au travers de nos diverses formations ? En ce qui concerne l'université, cette question revient à s'interroger préalablement sur les défis auxquels est confronté actuellement l'enseignement universitaire (point 2). Ce n'est que sur cette base qu'il nous sera ensuite possible de tracer les contours d'une didactique spécifiquement universitaire, susceptible de relever ces défis (point 3).

2. LES DEFIS ACTUELS DE LA FORMATION UNIVERSITAIRE

2.1 ASSUMER LA MASSIFICATION

L'enseignement supérieur a connu, tout au long du XXe siècle, une évolution majeure : sa massification. D'un enseignement de l'élite, le supérieur est devenu une formation de masse. C'est Martin Trow qui le premier utilise, en 1973, cette expression pour décrire les transformations radicales que subit l'enseignement supérieur des pays industrialisés durant la deuxième moitié du XXe siècle (Scott, 1995). Un enseignement reste, d'après Trow, destiné à une élite s'il ne s'adresse qu'à moins de 15 % d'une classe d'âge, ce qui a été le cas du supérieur durant la majeure partie du siècle. L'enseignement de masse, quant à lui, serait celui qui enrôle entre 15 et 40 % des jeunes. Trow pronostique, dès 1973, que l'enseignement supérieur connaîtra rapidement un troisième développement, en devenant une formation ouverte à tous, considérée comme un service universel auquel l'ensemble des jeunes penseront « naturellement » avoir droit. L'histoire lui a largement donné raison : la majorité des jeunes Européens (entre 50 et 60 %, selon les pays) s'y engouffre désormais (OCDE, 2004).

Pour couper court à tout fantasme de restauration d'un paradis perdu du supérieur, ajoutons que cette massification semble inéluctable et non réversible. Trop de forces y concourent : la demande sociale d'enseignement supérieur est puissante, compte tenu du lien de plus en plus étroit entre le niveau de formation des jeunes et leur avenir professionnel, que ce soit en termes d'emploi ou de revenus. Les États pratiquent également une politique volontariste d'accès élargi au supérieur, persuadés qu'ils sont que, dans une économie de la connaissance, plus un pays se rapproche de la « frontière technologique », plus l'investissement dans l'éducation supérieure est rentable en termes de croissance (Aghion & Cohen, 2004).

Deux conséquences majeures de la massification constituent des défis de taille pour la didactique universitaire. D'une part, les enseignants sont désormais invités à enseigner au sein

² Toujours à titre d'exemples, citons la Society for Research into Higher Education et l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire.

de grands groupes, parfois de plusieurs centaines d'étudiants, avec la difficulté d'y encourager et d'y encadrer un travail personnel, garant d'un réel apprentissage en profondeur. D'autre part, de « nouveaux étudiants » ont « envahi » l'université et s'y présentent avec un profil de **motivation**, de **compétences** et de **rapport aux études** assez éloigné du profil des « héritiers » avec lesquels l'Université avait l'habitude de travailler quand elle était encore une formation de l'élite. Quelques exemples.

- Alors que l'université fonctionne toujours sur le mythe du jeune « assoiffé de savoir » venant s'abreuver à la source même de ce savoir, des étudiants disent aujourd'hui entamer des études universitaires dans une perspective directement professionnalisante ou, pire encore aux yeux des enseignants-chercheurs, « pour éviter le chômage » ou parce que « tout le monde y va » ou encore « pour essayer ». Leur passage dans le supérieur leur apparaît comme une suite logique et presque inéluctable à leurs études secondaires (Galley & Droz, 1999 ; Biémar et al., 2003).
- Par ailleurs, tous les étudiants ne sont plus les « héritiers » privilégiés d'hier, qui allaient à l'université « de pères en fils », pour s'initier, en dilettante, à la vie de bourgeois (Bourdieu & Passeron, 1964). Beaucoup de jeunes inscrits actuellement aux études universitaires n'ont aucun de leurs parents qui est passé par ce type d'étude. Ils auront donc à se familiariser avec un nouveau monde, inconnu, possédant ses « allants de soi », ses us et coutumes, dont la découverte sur le tas constitue un élément clé du « métier d'étudiant » (Coulon, 1997).
- De nombreux étudiants sont aussi obligés, dès les premières années, de travailler régulièrement pour financer leurs études. Les enquêtes sur les conditions de vie des étudiants font ainsi apparaître une nouvelle frange de jeunes poursuivant des études supérieures dans une relative « pauvreté ».

En agrandissant le cercle des élus, les politiques volontaristes centrées sur l'augmentation du taux d'accès à l'enseignement supérieur ont entraîné une diversification considérable des profils étudiants. Rencontrer les besoins et les souhaits de l'ensemble de ces profils constitue probablement un défi pédagogique majeur qu'aura à relever l'université dans les prochaines années. Il serait temps, pour le dire autrement, qu'elle assume enfin la massification, après l'avoir subie et déplorée. Qu'elle renonce aussi à prédire que ces « nouveaux barbares » qui l'ont envahie la conduisent inexorablement au « naufrage ». Accepter consciemment et positivement la massification et en tirer toutes les conséquences pédagogiques exigera sans doute une redéfinition, dans le sens d'un élargissement et d'une diversification, des missions de l'enseignement universitaire, surtout pour le premier cycle. S'agit-il d'une formation propédeutique, par exemple en termes de maîtrise d'une méthodologie et d'élaboration d'un projet personnel ? D'une pré-professionnalisation ? Le premier cycle vise-t-il à développer une culture générale ? Une culture générale de sa discipline et de sa spécialité, comme le suggère Renaut (2002) ?

2.2 LUTTER CONTRE L'ECHEC

Tout pallier du système éducatif qui s'ouvre brusquement à de nouveaux publics connaît un taux d'échec important pour des raisons évidentes : les enseignants conservent leurs exigences et leurs modes de fonctionnement anciens, alors que ceux-ci se trouvent en décalage par rapport aux compétences et aux attentes de ces nouveaux publics. On sait d'ailleurs que la notion même d'*échec scolaire* a été forgée dans les années soixante, lorsque le secondaire supérieur s'est à son tour massifié et que les « barbares ont envahi le lycée ».

On ne s'étonnera donc pas que l'échec frappe actuellement l'enseignement supérieur de plein fouet (Romainville, 2000). Sans entrer dans trop de détails, deux indicateurs suffisent à faire saisir l'ampleur de la question (OCDE, 2004). Sur l'ensemble des pays de l'OCDE, un tiers environ des jeunes qui entrent dans l'enseignement supérieur en sortiront sans aucune qualification. Par ailleurs, un tiers seulement de ces entrants obtiendront le diplôme qu'ils convoitent dans les temps prévus : certains doubleront une ou plusieurs années, d'autres se réorienteront après un échec avant de décrocher un diplôme, pas nécessairement celui qu'ils avaient envisagé au départ.

2.3. ASSURER LA DEMOCRATISATION

Le bilan de la démocratisation des études supérieures est assez mitigé. D'un côté, en effet, on observe que la croissance du nombre d'étudiants est d'autant plus forte que la catégorie sociale est plus basse (Duru-Bellat, 2002 ; Lahire, 1997 ; Langouët, 1994 ; Merle, 1996 & 2000). Mais d'un autre côté, ces mêmes données confirment que l'écart demeure très important : l'accès et la réussite à l'université restent socialement inégalitaires. De plus, la démocratisation s'effectue sur un rythme différent selon la filière. Tout comme le secondaire s'est hiérarchisé en se massifiant, ce sont maintenant les différentes filières du supérieur qui font l'objet de discriminations sociales : on observe donc un déplacement vers des niveaux scolaires plus élevés des discriminations qui façonnaient l'école aux niveaux du primaire au début du siècle et du secondaire à partir des années 50. Si la plupart des jeunes accèdent désormais au supérieur, ils ne suivent pas tous les mêmes études. Ces différences constituent les formes nouvelles d'inégalités.

Les facteurs qui freinent la démocratisation sont de natures diverses. D'abord, un grand nombre de ces facteurs sont à chercher en amont, notamment dans l'orientation progressive de l'étudiant au secondaire. Au supérieur, les différences de ressources économiques entre les familles constituent le facteur le plus évident. Mais le capital économique n'explique pas tout et un déterminisme culturel pèse aussi sur la réussite à l'Université : les programmes, les discours et les modes de formation et d'évaluation peuvent paraître fort éloignés de l'environnement culturel dans lequel certains jeunes ont grandi. Il s'agit là d'un défi proprement didactique (point 3) : de ce point de vue, deux pistes didactiques semblent cruciales : l'explicitation des implicites (contrat didactique) et l'initiation à la méthodologie du travail étudiant.

2.4 ASSURER LA MAITRISE D'ACQUIS DE QUALITE

Bien sûr, la finalité la plus évidente – raison pour laquelle je me permets de la présenter en dernier lieu- de l'enseignement universitaire reste de transmettre des connaissances et de développer des compétences de haut niveau. Traditionnellement, les finalités assignées à l'enseignement universitaire tournent autour d'un double objectif : assurer la maîtrise de connaissances solides et récentes dans un champ scientifique et/ou professionnel donné et développer chez les étudiants la capacité de « penser par eux-mêmes » et de mettre ainsi en perspective critique les savoirs enseignés. Empiriquement d'ailleurs, les études qui ont cherché à identifier les acquis des études universitaires aboutissent aux mêmes conclusions, qu'elles aient porté sur les acquis perçus par les étudiants, sur les raisons qu'avance le monde du travail pour justifier l'engagement d'universitaires ou encore sur la mesure des compétences dont l'acquisition peut être directement imputée à la formation universitaire (Romainville, 2002). Ce sont, dans tous les cas, des savoir-faire cognitifs de haut niveau qui sont mis en avant (rigueur, capacité de traiter des problèmes complexes, capacité à raisonner et à argumenter face à des problèmes ouverts, ...), voire des attitudes (confiance en soi, autodiscipline, capacité à gérer l'urgence, ...).

Selon la conception moderne de l'enseignement universitaire, telle qu'elle a été énoncée par le philosophe et diplomate Wilhem von Humboldt à l'occasion de la création de l'Université de Berlin en 1810, c'est précisément par une formation « à et par la recherche » que ces compétences sont le mieux développées à l'université (Ferry, Pesron & Renaut, 1979). Le geste de compromis, comme l'appelle Renaut (1995), de Von Humboldt face au souhait déjà exprimé à l'époque que le savoir soit « productif » a été de prétendre que la meilleure des formations professionnelles passe paradoxalement par un contact étroit avec la recherche libre et « gratuite », en train de se faire : « le savoir forme ». Il faut dès lors réunir, dans un même lieu, la production de la science pour elle-même et la formation la plus élevée : la formation à la liberté ne saurait pas être mieux assurée que par « *la pratique universitaire de la science comme activité autonome, ne trouvant sa fin qu'en elle-même.* » (Renaut, 1995, p.126).

Ce point de vue, fondateur de l'enseignement universitaire moderne, sera repris par maints théoriciens de l'université et en particulier, en France, par Louis Liard qui s'attachera à reconstruire l'Université française. Dans la même perspective, Liard propose de « *Placer la science au centre même de l'enseignement professionnel* » (Liard, 1894, p. 350) car « *la pratique sans la science, c'est l'empirisme, c'est-à-dire le fait brut, la raison sans le fait.* » (idem, p. 350) La formation « à et par la recherche » ne concerne pas que la petite élite des futurs chercheurs : « *On se proposait nettement deux choses ; donner à tous les clartés scientifiques sans lesquelles la profession choisie par chacun d'eux serait obscure et empirique ; en même temps, dans la masse, assurer la sélection de l'élite et pour cette élite organiser le travail scientifique.* » (idem p. 351). Citant Lavissee, Liard conclut sur une définition de l'enseignement universitaire à laquelle nous serions nombreux à nous rallier encore aujourd'hui :

« *L'université ne donnera pas seulement à chacun la dose de connaissances qui lui est nécessaire ; elle élargira les esprits par le spectacle de son enseignement et par le contact qu'elle établira entre des jeunes gens de vocations diverses. Elle les fortifiera par la méthode même de l'enseignement supérieur ; car, l'enseignement supérieur, c'est, en fin de compte, une méthode ; son objet suprême est d'élever les esprits au-dessus des connaissances de détail et de les rendre capables de cette haute dignité qui est la faculté de juger par soi-même et de produire des idées personnelles* » (idem, p. 352).

Si l'on partage cette conception de l'enseignement universitaire, il n'y a alors pas vraiment d'incompatibilité entre l'idéal universitaire classique et les objectifs d'employabilité que la société assigne désormais à l'Université, contrairement aux discours alarmistes de ceux qui considèrent que l'université perd son âme et s'adonne à un « utilitarisme servile » quand elle se professionnalise.

3. LES PRINCIPAUX AXES D'UNE DIDACTIQUE UNIVERSITAIRE

La figure 1, présentée ci-dessous, visualise les principales pistes didactiques actuellement explorées, en regard des quatre défis présentés au point précédent, articulés autour de deux axes. La position de chacune de ces pistes a été déterminée de manière à représenter visuellement sa place par rapport aux enjeux auxquels elle cherche prioritairement à répondre. Ainsi, l'enseignement universitaire s'est tourné vers les **méthodes actives** à la suite de l'observation répétée de « savoirs morts » chez les étudiants, c'est-à-dire de connaissances qu'ils se montrent incapables de mobiliser pour penser et pour agir, alors que, pourtant, ils les avaient apparemment apprises, suffisamment en tout cas pour faire bonne figure à l'examen. Au contraire, les méthodes actives cherchent à développer des savoirs mobilisables, de réelles

« compétences ». Cette piste didactique cherche donc à répondre prioritairement au quatrième défi : assurer des *acquis* de qualité. Elle peut néanmoins aussi participer au deuxième (assumer la *massification*) dans la mesure où un enseignement universitaire ayant recours, de temps à autre, aux méthodes actives apparaîtrait moins en rupture avec le secondaire, déjà acquis à ces méthodes. Cependant, on sait bien que le recours aux méthodes actives peut, d'une part, engendrer un taux d'*échec* important et, d'autre part, « favoriser les favorisés » et ainsi nuire à la *démocratisation* de l'enseignement. En pédagogie comme ailleurs, il est difficile de gagner sur tous les tableaux...

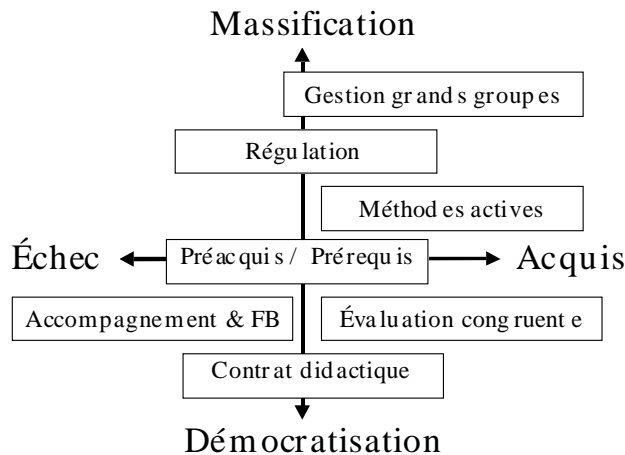


Figure 1 : Les principales pistes de la didactique universitaire.

3.1 EXPLICITER LES PREREQUIS ET MESURER LES PREACQUIS

La première piste didactique a trait à l'explicitation des prérequis des formations universitaires et à la mesure des préacquis effectifs des étudiants. Les fantasmes règnent en maîtres dans ce domaine et les données sérieuses et empiriques nous font cruellement défaut. Le discours plaintif et éculé sur le « niveau qui baisse » masque en réalité notre parfaite ignorance : la plupart d'entre nous n'ont pas d'idées claires sur ce que les étudiants doivent impérativement³ connaître et savoir faire pour profiter de nos formations. Nous ne sommes que pauvrement informés à propos de ce que les étudiants savent et savent faire effectivement à leur entrée des études. Il n'est ainsi pas rare qu'une attitude de superbe ignorance fasse de telle connaissance ou de telle compétence un prérequis jugé indispensable, alors qu'elle ne se trouve plus au programme du secondaire depuis quelques années.

Des efforts importants sont donc menés pour éclaircir ces deux questions, notamment par une meilleure information réciproque des deux niveaux d'enseignement considérés, mais aussi par la mise sur pied d'activités de recueil de données. Par exemple, l'Université de Lyon 1 propose depuis quelques années à ces étudiants primants un « bilan », sous la forme d'environ 30 QCM qui porte sur deux domaines : les aptitudes générales (motivation aux études, connaissances du système et compétences méthodologiques) et les aptitudes

³ Il ne s'agit donc pas de s'interroger sur ce qu'ils devraient *idéalement* avoir acquis : posée en ces termes, cette question ouvre en général la porte à une avalanche de notions et de compétences qui, à l'analyse, ne s'avèrent pourtant pas cruciales dans la réussite universitaire.

disciplinaires (bilan des prérequis disciplinaires). Les informations recueillies sont retournées à l'étudiant en guise de bilans indicatifs d'acquis, mais aussi aux enseignants de première année, de manière à adapter éventuellement leurs enseignements à ces données.

3.2 EXPLICITER LES REGLES DU CONTRAT DIDACTIQUE

Si les étudiants doivent décoder par eux-mêmes l'ensemble de ce que Coulon appelle les « allants de soi » universitaires, le risque est grand que la démocratisation patine parce que la réussite dépend alors du « capital culturel » des étudiants, capital inégalement réparti entre les familles. Clarifier le contrat didactique vise donc non seulement à favoriser la réussite du plus grand nombre mais aussi à diminuer les écarts de scolarité supérieure, encore bien présents. Citons trois exemples de ce travail d'explicitation des implicites :

- De plus en plus fréquemment, les enseignants communiquent une série d'informations utiles à la compréhension de la logique de leur cours : ses objectifs, sa structure interne, les connaissances préalables requises, l'ordre suivi, la quantité et le type d'effort nécessaire à chaque étape, les règles et procédures d'examen, le type de questions, les critères de correction, etc.
- Mais tout pédagogue sait bien que dire les choses ne suffit pas toujours à ce qu'elles soient comprises. Certaines initiatives vont donc plus loin et proposent aux étudiants des situations didactiques actives qui leur permettent de s'appropriier ces informations, comme la simulation d'examens, la simulation de correction d'examens ou encore la comparaison d'examens antérieurs réussis et échoués.
- Plus délicate enfin est l'initiation des étudiants au fonctionnement des discours académiques, mais des universités s'y essaient, par exemple, en invitant les étudiants à identifier explicitement les principales caractéristiques discursives des textes académiques, de manière à ce qu'ils sachent mieux les lire et les écrire (Polet, 2001).

3.3 ASSURER UN ACCOMPAGNEMENT & UN FEED-BACK

La transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement universitaire peut être comparée au passage d'une navigation fluviale à une navigation en haute mer. Désormais privé de guidage externe fort, d'incitants au travail personnel et de contrôle régulier de celui-ci, le jeune issu du secondaire doit vite apprendre à gérer lui-même son nouveau métier d'étudiant. La navigation à vue et au jour le jour du batelier ne suffit plus. Il faut assumer son nouveau rôle de capitaine au long cours, les berges n'indiquant plus le chemin à suivre. Par exemple, l'étudiant doit apprendre à se fixer ses propres échéances intermédiaires. Il doit aussi « se mettre au travail alors que rien ne l'y oblige vraiment », comme me l'a dit un jour un étudiant, dépité devant ce formidable défi lancé à sa nature humaine...

Deux types d'initiatives sont prises par les universités dans ce domaine. La première consiste à offrir à l'étudiant-batelier un meilleur balisage du début de sa traversée en haute mer, la seconde à initier le capitaine à son nouveau métier.

En ce qui concerne le meilleur balisage d'abord, une importance accrue est actuellement accordée par les universités, d'une part, au contrôle continu et, d'autre part, à l'évaluation formative. Par exemple, de nombreux dispositifs visent à renvoyer à l'étudiant, tôt dans l'année, des informations sur l'adéquation de son travail personnel. De nombreuses

universités organisent ainsi des tests informatifs après quelques semaines de cours, parfois avec la possibilité pour l'étudiant de recevoir des commentaires personnalisés sur ces tests. Des balises sont également fournies aux étudiants par certains aspects de ce que l'on appelle les « plans de cours », c'est-à-dire des documents de présentation des formations qui peuvent aller jusqu'à contenir des instructions détaillées et des consignes précises quant au travail à fournir à chaque étape du cours.

En ce qui concerne l'initiation de l'étudiant à son nouveau métier, les universités ont multiplié les initiatives de tutorat académique, de tutorat par les pairs, de parrainage ou encore d'introduction, dans les cursus et articulée à ces cursus, de l'initiation à la méthodologie du travail universitaire.

3.4 GERER DES GRANDS GROUPES

Un autre défi important est de pouvoir maintenir une part d'activité de l'apprenant, même au sein des cours à dominante nécessairement magistrale quand ils doivent se donner à de grands auditoires. C'est ainsi les enseignants du supérieur anglais, traumatisés par l'arrivée des grands groupes alors qu'ils étaient habitués au séminaire de discussion en très petits groupes, ont cherché à développer des techniques d'animation des grands groupes (Gibbs & Jenkins, 1992).

Toute l'astuce didactique de l'enseignant du supérieur, quand il est confronté à des grands groupes, est de chercher à pallier les difficultés qui y sont inhérentes, en mettant en œuvre des stratégies appropriées. Par exemple, de manière à atténuer le manque de clarté dans les buts, on peut insérer, dans le polycopié, une définition précise des objectifs de chaque partie du cours (par exemple, en décrivant, au début de chaque chapitre, de quoi l'étudiant devrait être capable à la fin de l'apprentissage).

Un des inconvénients majeurs des grands groupes est l'attitude passive des étudiants lors des cours magistraux. Or, apprendre exige de l'activité de la part de celui qui apprend : il doit pouvoir traiter l'information nouvelle, la synthétiser, la comparer avec ce qu'il connaît déjà, etc. De plus, être en activité permet une plus grande concentration tout au long de l'heure de cours. Gibbs & Jenkins ont développé une méthode originale pour l'organisation d'un cours magistral. Le principe en est simple. L'enseignant planifie son heure de cours en un nombre élevé de courtes séquences différentes. Il fait aussi alterner des exposés synthétiques, des travaux individuels, des travaux en triade, etc. Le point le plus délicat de cette méthode est la conception des tâches à proposer aux étudiants. On ne les rend pas actifs pour le plaisir. La tâche doit être une première appropriation de ce qui a été enseigné ou encore un relevé des questions à propos de ce qui le sera. Les mises en activité doivent, en tout cas, être variées, réalisables en peu de temps et elles doivent comporter une description claire et précise du produit attendu.

Les Technologies de l'Information et de la Communication peuvent, dans ce domaine, apporter une réelle plus-value pédagogique en favorisant les interactions entre l'enseignant et les étudiants. Les systèmes des boîtiers de vote électronique commencent à être utilisés pour initier ce type d'interactions : chaque étudiant ou groupe d'étudiants reçoit un petit boîtier sur lequel se trouvent plusieurs boutons numérotés. Une question à choix multiple est projetée au tableau. Chaque étudiant répond à la question en appuyant sur le bouton de son boîtier qui correspond au numéro de la réponse qu'il donne. Un boîtier central commandé par l'enseignant recueille les réponses de tous les boîtiers individuels au moyen d'un signal radio. Un logiciel relié au boîtier central analyse en direct les réponses et projette leur répartition au

moyen d'un graphique. L'enseignant et les étudiants peuvent ainsi prendre immédiatement connaissance de la répartition des réponses données par l'auditoire. Les pourcentages indiquent le nombre de réponses pour chaque solution proposée. Un court débat en grand groupe peut s'ensuivre où les étudiants sont amenés à justifier leurs réponses. Il est aussi possible de laisser quelques minutes aux étudiants pour que chacun tente de convaincre ses voisins de changer de réponse, l'enseignant procédant ensuite à un second « vote ». Les technologies permettent de nombreuses variantes dans ce type de techniques d'animation des grands groupes (Leclercq, 1998 ; Nicol & Boyle, 2003).

3.5 RECOURRIR AUX METHODES ACTIVES

Malgré leurs profondes racines que l'on fait traditionnellement remonter à Rousseau, les méthodes actives ont longtemps été jugées indignes du supérieur. Mais, depuis sa massification, l'entrée de nouveaux publics et sous la pression des transformations radicales que connaissent les pédagogies des niveaux scolaires précédents (comme l'approche par compétence), l'enseignement supérieur a commencé à s'intéresser à ces pédagogies actives, comme le montre le succès du 19^e colloque de l'AIPU, tenu en 2002 entièrement sur le thème des « méthodes actives dans le supérieur ». C'est ainsi que des expériences innovantes se multiplient actuellement, autour des principales méthodes suivantes : la pédagogie du projet, la méthode des cas, l'apprentissage collaboratif, la pédagogie des situations-problèmes, la méthode de discussion et, à tout seigneur tout honneur, l'apprentissage par problèmes (APP).

Cette dernière méthode, en particulier, connaît actuellement un succès fulgurant, au point d'être considérée comme la panacée de la didactique universitaire. C'est à la Faculté de Médecine de la McMaster University à Hamilton en Ontario que, dès 1970, l'apprentissage par problèmes a été initié. Ses principes de base sont les suivants : l'essentiel des activités d'enseignement se réalise en petits groupes, sous la supervision d'un tuteur. Les étudiants y sont confrontés à des « problèmes », c'est-à-dire à des situations problématiques authentiques ou semi-authentiques, donc complexes ou à des cas construits. C'est le processus même de résolution, en groupe, de ces problèmes qui génère les apprentissages.

On commence à disposer d'études larges sur les effets de l'APP sur les étudiants (Pochet, 1995 ; Dochy et al., 2003). Les étudiants qui bénéficient de cette méthode apprennent plus que des matières et deviennent rétifs à « apprendre par cœur ». On observe aussi un accroissement de la motivation. Ils vont, en moyenne, six fois plus en bibliothèque que les étudiants classiques, leurs connaissances semblent avoir une durée de vie plus longue, même si elles sont moins nombreuses que chez les étudiants classiques. De surcroît, il semblerait que la capacité de résolution de problème se transfère à la « vie de tous les jours ». L'abandon des études semble aussi plus rare. Au total, l'APP semble avoir des effets clairement positifs sur la maîtrise de compétences, ses effets en termes d'acquisition de connaissances seraient moindres, voire parfois négatifs.

Malheureusement, le phénomène des « modes pédagogiques » semble s'emparer aussi du supérieur et l'APP est parfois présenté comme LA solution miracle à tous les maux du supérieur. Or, une analyse critique des expériences d'APP actuelles montre que la plupart des filières qui se sont lancées dans ce type d'enseignement sélectionnent leurs étudiants à l'entrée, le transfert de cette méthode aux filières non sélectives et à grands effectifs reste encore peu étudié. L'infrastructure des bâtiments doit aussi être revue : moins de grands auditoriums, plus de petits locaux. Par ailleurs, l'APP n'est pas sans effet sur le taux d'encadrement. La méthode s'installe aussi beaucoup plus facilement quand il s'agit de créer

de toutes pièces un nouveau programme ou une nouvelle faculté. Enfin, elle est davantage applicable dans des filières qui présentent des finalités professionnelles bien identifiées.

3.6 PRATIQUER UNE ÉVALUATION CONGRUENTE

S'il est vrai que « le curriculum réel, c'est l'évaluation », c'est la nature même des épreuves qui serait à modifier si l'on souhaite améliorer la qualité des acquis, dans le sens des défis évoqués au point 1. Les pratiques actuelles d'évaluation ne semblent en effet pas toujours propices à développer chez les étudiants les compétences de haut niveau que l'université a de tout temps cherché à promouvoir et que la société du savoir réclame d'elle, aujourd'hui plus qu'hier. Les compétences attendues par les employeurs et les compétences qui sont considérées par les étudiants comme les principaux acquis de leur passage à l'université ne sont pas toujours celles qui sont en jeu dans les examens universitaires traditionnels. Ces compétences complexes liées au savoir-faire cognitif et aux attitudes, qui sont déjà développées par les études universitaires, le seraient encore davantage si elles constituaient le cœur des pratiques d'évaluation des acquis, puisque les étudiants sont « pilotés » par l'évaluation. On comprend alors pourquoi les innovations en matière d'évaluation constituent une piste importante de la didactique universitaire. Les innovations dans les pratiques d'évaluation prennent les directions suivantes.

Une première évolution majeure a trait au passage d'une évaluation sanction, « en bout de course », à une évaluation formative, conçue comme partie intégrante de l'apprentissage.

La deuxième évolution concerne le développement d'une évaluation critériée davantage que normative. La préoccupation première de l'enseignant devrait être de chercher à savoir ce que chaque étudiant a appris par rapport à ce qu'il devait apprendre et non pas s'il a appris plus ou moins que ses pairs. Cela suppose que l'évaluation se réalise par rapport à des objectifs d'enseignement clairement explicités au préalable et à partir desquels les critères de réussite sont définis et annoncés. L'évaluation sanctionne l'atteinte des objectifs de la formation qu'elle clôt, ce qui présuppose que ces derniers aient été définis clairement au préalable.

La troisième évolution touche à la nécessité de diversifier les méthodes d'évaluation et notamment d'y intégrer des pratiques nouvelles qui soient compatibles avec l'apprentissage en profondeur et avec le développement de compétences de haut niveau, comme l'autonomie, le travail de groupe, l'esprit critique.

- C'est ainsi que l'étudiant est impliqué dans les pratiques d'évaluation (auto-évaluation ou évaluation par les pairs), notamment pour favoriser le développement de son autonomie.
- L'évaluation ne se réduit plus à une mesure ponctuelle, mais vise au contraire à s'élaborer sur le long terme et de manière personnelle, par exemple via la technique du portfolio.
- L'évaluation par compétences est aussi présentée comme une manière de dépasser les lacunes des pratiques actuelles d'évaluation des acquis, même si, d'une part, il faut reconnaître qu'il ne s'agit pas de la panacée au point de vue docimologique et si, d'autre part, elle semble appropriée à certains types de programmes plus qu'à d'autres, en particulier les formations à orientation professionnelle.

- Le recours aux méthodes actives exige aussi une révision en profondeur des procédures d'évaluation et l'introduction de méthodes d'évaluation congruentes avec les principes sur lesquels se fondent ces pédagogies actives. Par exemple, le talon d'Achille de l'apprentissage par problèmes a longtemps été la discordance entre ses principes méthodologiques innovants (apprentissage collaboratif, inductif, ...) et les procédures d'évaluation qui restaient traditionnelles. Les étudiants estiment que cette méthode, qui se fonde pour l'essentiel sur le traitement actif et en groupe de cas concrets authentiques ou semi-authentiques, ne les prépare pas à réussir les examens classiques, qui restent, quant à eux, centrés sur la restitution de connaissances. Des méthodes d'évaluation plus adéquates aux fondements et aux finalités de ces méthodes actives ont donc dû être mises au point. Par exemple, l'évaluation se réalise à partir de situations authentiques, ou du moins proches de la complexité des situations réelles et fait intervenir le travail de groupe.
- Enfin, les procédures d'évaluation devraient davantage soigner les modes de communication des résultats, de manière notamment à mieux renseigner les étudiants et leurs futurs employeurs sur les acquis effectivement maîtrisés en fin de formation.

3.7 REGULER SON ENSEIGNEMENT

Réguler son enseignement consiste à recueillir de l'information à propos de celui-ci, de manière à l'améliorer. Ces informations régulatrices peuvent être recueillies à plusieurs sources :

- Soi-même d'abord, en tant que « praticien réflexif », par exemple en observant la réaction de ses étudiants au cours oral ou en analysant leurs principales erreurs à l'occasion des examens ou de tests intermédiaires.
- Des collègues peuvent aussi nous renvoyer des informations utiles. La lecture, par des collègues de la même discipline, de ses photocopiés (ou par des collègues d'une autre discipline pour des cours introductifs), voire de ses questions d'examens apporte un éclairage intéressant sur ses pratiques. Plus délicate tant l'enseignement reste considéré comme du domaine privé, l'observation par des pairs de séquences d'enseignement est très riche, mais assez peu pratiquée.
- Les étudiants enfin constituent une source d'information valide et pertinente à propos de l'évaluation de certains aspects de leur formation. Ils sont ainsi les mieux placés pour décrire leur charge de travail, la qualité et la clarté de l'exposé, l'enthousiasme du professeur, son attention aux problèmes des étudiants, les difficultés qu'ils éprouvent à comprendre telle partie de matière ou tel objectif du cours. Pour d'autres aspects cependant, des sources différentes sont à privilégier. Ainsi, les étudiants en cours d'étude ne sont sans doute pas en mesure de juger de l'adéquation de leur programme de formation à l'exercice des professions auxquelles il donne accès. Dans le même sens, l'actualisation des contenus des cours par rapport au développement de la recherche ferait plus valablement l'objet d'une évaluation par des experts.

L'évaluation des enseignements par les étudiants est en train de se généraliser dans l'enseignement supérieur, même si elle reste très discutée et rencontre d'importantes résistances (Dejean, 2002 ; Penny, 2003). On peut notamment regretter que cette évaluation se limite bien souvent à une évaluation ponctuelle, réalisée par questionnaire standardisé auprès des étudiants en fin de formation (avant ou après l'examen). Or, d'autres techniques de recueil

d'informations auprès des étudiants peuvent se révéler parfois plus efficaces (l'enquête auprès des étudiants diplômés ou l'interview de groupes).

L'évaluation de l'enseignement par les étudiants possède globalement une certaine validité. Des indices nous donnent à penser que cette évaluation mesure en effet ce qu'elle cherche à mesurer, à savoir la qualité de l'enseignement. Par exemple, on observe des corrélations élevées entre des évaluations des mêmes enseignants réalisées à l'aide de questionnaires différents ou entre l'évaluation par les étudiants et l'appréciation de collègues. Plus important puisque le critère définitif d'un " bon " enseignement est qu'il favorise l'apprentissage des étudiants, des corrélations sont aussi enregistrées entre l'évaluation par les étudiants et leurs apprentissages effectifs : pour un même programme, plus les étudiants évaluent positivement l'efficacité de leur enseignant, plus ils obtiennent des résultats élevés à un test standardisé final (D'Appolonia & Abrami, 1997).

*

* *

Emporté par l'élan de mon plaidoyer pour la constitution d'une didactique universitaire, j'ai stratégiquement pris la précaution de ne pas trop évoquer les dérives auxquelles la didactique s'est malheureusement prêtée parfois aux autres niveaux scolaires. Il me faut pourtant y revenir rapidement dans cette conclusion, car les mauvais plis qu'elle y a malencontreusement pris et qui n'ont pas manqué de renforcer son discrédit sont de nature, à l'Université, à tuer dans l'œuf sa douloureuse éclosion.

La didactique aurait d'abord tout intérêt à renoncer à prétendre fournir des recettes et des « trucs et ficelles », ce qui irait à l'encontre de l'esprit même de l'enseignement universitaire. De manière plus générale, elle évitera aussi, autant que possible, tout discours normatif qui, en surplomb, prétendrait pouvoir dire à la place des acteurs « ce qu'ils doivent faire ». En vertu de la complexité et de la diversité des situations de formation et compte tenu du fait que la didactique, en tant que discours sur les moyens, ne peut à elle seule déterminer les fins, une règle fondamentale s'impose :

« Seul le praticien, qui est dans la situation, qui sait les fins qu'il poursuit et le contexte dans lequel il se situe, est à même de tirer des savoirs ceux qui pourront lui être utiles dans sa situation singulière » (Mosconi, 1998)

La didactique n'est donc en rien incompatible avec la liberté académique, source de diversité et de dynamisme de l'enseignement universitaire. Entre art et science, la didactique universitaire ne se développera que si elle adopte cette « attitude mentale intermédiaire » que définissait Durkheim dès 1922 : prudente, modeste et documentée, mais centrée sur l'action, elle ne propose rien de plus que de traiter de manière authentiquement universitaire la façon dont on enseigne dans nos universités :

« On réfléchit sur les procédés d'action qui sont ainsi employés, en vue non de les connaître et de les expliquer, mais d'apprécier ce qu'ils valent, s'ils sont ce qu'ils doivent être, s'il n'est pas utile de les modifier et de quelle manière, voire même de les remplacer totalement par des procédés nouveaux. » (Durkheim, 1922, p. 79)

4. REFERENCES

- Aghion P. & Cohen E. (2004). *Éducation et croissance. Rapport au Conseil d'Analyse Économique*. Paris : La Documentation française.
- Biémar S., Philippe M.C. & Romainville M. (2003). L'injonction au projet personnel : paradoxale et infondée ? Approche longitudinale du choix d'études supérieures. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32, 1, 31-51.
- Bourdieu P. & Passeron J. C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Minuit.
- Comenius (1992 [1657]). *La Grande didactique ou l'art universel de tout enseigner à tous*. Paris : Editions Klincksieck.
- Coulon A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris : PUF
- D'Appolonia S. & Abrami P. (1997). Navigating student ratings of instruction, *American psychologist*, 52 (11), 1198-1208.
- Dejean J. (2002). *L'évaluation de l'enseignement dans les universités françaises*. Paris : Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école.
- Dochy F., Segers M. Van den Bossche P. & Gijbels D. (2003). Effects of problem-base learning : a meta-analysis. *Learning and instruction*, 13, 533-568.
- Duru-Bellat M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école*. Paris : PUF.
- Durkheim E. (1999 [1938]). *L'évolution pédagogique en France*. Paris : PUF.
- Durkheim E. (2003 [1922]). *Éducation et sociologie*. Paris : PUF.
- Ferry L., Pesron J.-P. & Renaut A. (1979). *Philosophies de l'université. L'idéalisme allemand et la question de l'Université. Textes de Schelling, Fichte, Schleiermacher, Humboldt, Hegel*. Paris : Payot.
- Galley F. & Droz R. (1999). *L'abandon des études universitaires. Des difficultés du métier d'étudiant*. Fribourg : Éditions Universitaires de Fribourg.
- Gibbs G. & Jenkins A. (1992). *Teaching large classes in Higher Education, How to maintain quality with reduced resources*. London : Kogan Page.
- Jourde P. (2003). Ce qui tue l'Université française. *Le Monde diplomatique*. Septembre, 4-5.
- OCDE (2004). *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE 2004*. Paris : Éditions de l'OCDE.
- Lahire B. (1997). *Les manières d'étudier*. Paris : la Documentation Française.
- Langouët G. (1994). *La démocratisation de l'enseignement aujourd'hui*. Paris : ESF éditeur.
- Leclercq D. (ed) (1998). *Pour une pédagogie universitaire de qualité*. Bruxelles : Mardaga Editeur.

- Liard L. (1894). *L'enseignement supérieur en France (Tome second)*. Paris : Armand Colin.
- Meirieu P. (1999). Mais qui sont donc ces « républicains » ? *Libération* du mercredi 8 septembre, p. 7.
- Merle P. (1996). Les transformations socio-démographiques des filières de l'enseignement supérieur. *Population*, 6, 1181-1210.
- Merle P. (2002). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris : Éditions La Découverte & Syros.
- Mosconi N. (1998). *Des rapports de la théorie et de la pratique en éducation*. Paris : Textes préparatoires à la Quatrième Biennale de l'Éducation et de la Formation.
- Nicol D. et Boyle J. (2003). Peer instruction versus class-wide discussion in large classes. *Studies in Higher Education*, 28(4), 457-473.
- Penny A. (2003). Changing the agenda for research into students'view about university teaching. *Teaching in higher education*, 8 (3), 399-411.
- Pochet B. (1995). Le " Problem-based Learning ", une révolution ou un progrès attendu ? *Revue Française de Pédagogie*, 111, 95-107.
- Pollet M.-C. (2001). *Pour une didactique des discours universitaires. Étudiants et système de communication à l'université*. Bruxelles : De Boeck.
- Renaut A. (1995). *Les révolutions de l'université ?* Paris : Calman-Levy.
- Renaut A. (2002). *Que faire des universités ?* Paris : Bayard.
- Romainville M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris : l'Harmattan.
- Romainville M. (2002). *L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire*. Paris : Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école.
- Scott P. (1995). *The meanings of mass higher education*. London : Open University Press.