

QUELS ENSEIGNANTS POUR UNE UNIVERSITÉ EN MUTATION ?

*« Le but de l'instruction est la fin de l'instruction,
c'est-à-dire l'invention. »*
(M. Serres)

Jean DEMAL*

Sommaire. Il ne fait aucun doute que l'université actuelle, sous l'action de différents facteurs, est en profonde mutation. Pour rester fidèle à sa mission ancestrale de centre de formation de qualité, elle doit remettre en question ses méthodes pédagogiques et en convaincre ses enseignants. Diverses tentatives sont effectuées dans ce sens dans la plupart des universités du monde, un examen panoramique en est réalisé. Le cas de l'Université catholique de Louvain, dont l'auteur a présidé la commission de l'enseignement, est analysé. Il est montré comment les enseignants y ont été progressivement sensibilisés à la pédagogie universitaire, quelles structures pédagogiques ont été créées, comment on y procède à l'évaluation des enseignements, et quels critères président au recrutement et à la promotion des enseignants.

Summary. There is no doubt that today's university is changing thoroughly under the influence of various factors. To remain true to its ancestral mission as a quality training centre, it must bring its teaching methods back into question and convince its professors about it. Different attempts have been made to that effect in most universities in the world of these attempts. The case of the Catholic university of Louvain whose education committee was chaired by the author is analysed. We are shown how the professors in Louvain have gradually been made alive to university teaching methods, which teaching structures have been created, how the assessment of the teaching is conducted and which criteria prevail in the recruiting and promotion of professors.

* Vice-Recteur honoraire de l'Université catholique de Louvain.

Les universités ont, de tous temps, revendiqué l'autonomie et une entière liberté académique. Dans l'éditorial du rapport 1989-1993 au Président de la République Française, René Mornex, Président du Comité National d'Évaluation, souligne que l'autonomie des universités implique inéluctablement une évaluation *a posteriori* de la qualité de la formation donnée aux étudiants. Trois notions importantes et évocatrices sont ainsi énoncées de prime abord : l'autonomie, l'évaluation, la formation. Si l'on y ajoute l'orientation au début des études, on obtient un ensemble d'éléments pédagogiques totalement inusités il y a une vingtaine d'années.

La plupart des universités modifient progressivement leurs premiers cycles en les rénovant. La formation se veut au départ polyvalente pour permettre une meilleure orientation et une spécialisation progressive. Le début des premiers cycles inclut une initiation à la méthode de travail universitaire. Un tutorat est destiné à fournir un encadrement initial aux jeunes étudiants.

Par ailleurs, la population estudiantine s'est considérablement accrue au cours des deux ou trois dernières décennies. L'origine sociale des étudiants s'est fortement élargie. Nombreux sont les jeunes universitaires dont les parents n'ont aucune expérience de cette vie particulière. Les formations préalables des étudiants entrant à l'université sont très diversifiées. Il en résulte une physionomie sociologique toute nouvelle de la population étudiante.

Nous pouvons donc affirmer que l'Université actuelle subit une profonde mutation. Notre propos est d'envisager, à la lumière de l'expérience d'un praticien, les problèmes pédagogiques qu'entraîne cette mutation, de jeter un coup d'œil panoramique sur les réactions d'adaptation d'un certain nombre d'universités dans le monde ; enfin, de procéder à une étude de cas sur une université, celle de Louvain.

1. UNE INSTRUCTION POUR MENER À L'INVENTION

L'université actuelle est souvent mise en question dans l'opinion publique. Le grand nombre d'échecs au début des études, une formation qui ne paraît pas en rapport avec les nécessités du marché de l'emploi, l'absence de débouchés professionnels pour certaines filières universitaires, la pénurie d'infrastructures académiques et sociales malgré un budget très important, tels sont les principaux problèmes qui inquiètent.

Et cette inquiétude est d'autant plus générale que toutes les couches de la société sont concernées, puisque l'éventail sociologique des étudiants s'est diversifié. Si l'on se place au plan macro-économique, on peut se demander si la part considérable du budget de l'État consacrée aux universités s'accompagne suffisamment de retombées sociales favorables. L'efficacité de l'enseignement universitaire, en tant que service public, peut être évaluée. J.-M. Albertini, qui fut à l'origine du CEDES (Centre d'Études et de Documentation sur l'Économie des Services) suggéra d'appliquer à l'éducation les concepts de l'économie des services. Certes, l'efficacité d'un service public, et surtout de l'enseignement, ne peut être évaluée en fonction des mêmes critères que ceux qui s'appliquent à une entreprise industrielle, mais l'évaluation de son efficacité ne peut être purement et simplement évacuée, et nous rejoignons ainsi l'opinion du Comité National d'Évaluation.

Les problèmes qui se posent sont, d'une part, d'examiner la validité de la formation fournie par l'université actuelle ; d'autre part, de vérifier si les artisans principaux de cette formation, les enseignants, sont à même de la fournir adéquatement.

La spécificité de l'enseignement universitaire réside dans son lien avec la recherche. Historiquement, ce caractère spécifique a eu pour conséquence d'accorder une importance primordiale à la fonction recherche assumée par les enseignants universitaires. Les critères de valeur scientifique du chercheur président à la sélection et au recrutement de ce personnel. Leur activité de recherche, au sein de l'institution, est leur souci primordial, elle conditionnera d'ailleurs leur accès à une promotion. Autour de ces enseignants gravitent les étudiants qui, en nombre réduit, assistent, puis participent, après une période d'initiation, au travail de recherche. C'est ainsi qu'ils acquièrent progressivement des connaissances, mais que, surtout, ils s'imprègnent des qualités humaines et scientifiques propres à un bon chercheur.

Actuellement le côtoiement de la recherche n'est plus possible pour la majorité des trop nombreux étudiants universitaires, si ce n'est en fin d'études, pour une partie d'entre eux. Comment alors remplacer la pédagogie basée sur la recherche par une autre pédagogie adaptée à un enseignement de masse ? Comment fournir une formation universitaire valable autrement que par la pratique de la recherche ? Les enseignants en sont-ils tous vraiment conscients, et y sont-ils préparés ?

Une réflexion critique sur les programmes d'études et sur les activités d'enseignement devrait vérifier dans quelle mesure l'enseignement

universitaire peut dépasser la pure transmission des connaissances, dans quelle mesure l'évaluation des étudiants peut dépasser la pure restitution des connaissances acquises. Au delà de celles-ci, c'est, en effet, une formation en profondeur de l'étudiant qui doit être visée : celui-ci doit acquérir une réelle maîtrise de l'esprit, des qualités de créativité, d'invention, de rigueur et d'objectivité. L'objectif primordial doit être de lui inculquer une véritable éthique universitaire : quête de la vérité, liberté d'expression, volonté de rationalité, d'objectivité, d'exactitude, de précision, capacité d'exercer une véritable analyse critique basée sur des critères objectifs et définis. L'adaptabilité, l'aptitude au travail en groupe, la capacité d'innovation et éventuellement de reconversion sont autant de qualités, autrefois assimilées par la pratique de la recherche, que l'étudiant universitaire devra acquérir dans l'université de masse d'aujourd'hui.

Les institutions, comme le personnel enseignant, ont-ils les moyens, les capacités et la formation pour viser ces objectifs d'enseignement dans nos universités ? Au préalable, une double inertie est à vaincre. D'abord la lourdeur administrative et le poids des traditions des universités, ainsi que leur lenteur à s'adapter aux besoins d'une société en mutation, ensuite l'individualisme des enseignants et la persistance dans leur mentalité d'un souverain respect de la liberté académique et de la primauté de leur recherche. Des spécialistes en science de l'éducation, se penchant sur le problème de la formation des enseignants universitaires, ont constaté, jusqu'il y a peu, que les universités et les universitaires ne manifestaient que de l'indifférence, voire du dédain, quand ce n'était pas du mépris pour toute formation à l'enseignement qui ne se limiterait pas à la formation par les connaissances et par les recherches dans leur discipline (R. Lallez, 1982).

2. ESSAIS D'ADAPTATIONS PÉDAGOGIQUES

Il faut reconnaître que le monde universitaire anglophone a, le premier, pris conscience de l'urgence d'aborder le problème de la formation des enseignants. C'est plus précisément en Australie, à l'université de Melbourne, que fut créé, en 1948, un service audiovisuel ; suivi, en 1958, par la création d'un « Educational Research Office » et d'un « University Teaching Office » en 1961. Les domaines d'action de ces deux dernières structures étaient la recherche, la technologie éducationnelle ainsi que l'amélioration de l'acte pédagogique à l'université. Il leur incombe d'examiner les structures de l'université et les objectifs qui y sont poursuivis,

d'effectuer des recherches empiriques sur l'enseignement et l'apprentissage, enfin de susciter les changements pédagogiques jugés souhaitables.

À peu près au même moment l'université de New South Wales créa un « service pédagogique » pour répondre à une campagne de presse virulente stigmatisant les échecs et le gaspillage à l'université. Le grand nombre d'échecs était attribué à la mauvaise qualité de l'enseignement. Ces initiatives se généralisèrent pour aboutir, en 1981, à la définition par les recteurs australiens d'une politique institutionnelle de formation du personnel enseignant universitaire d'envergure nationale. Cette politique de formation professionnelle comprend :

1. un programme d'initiation pour chaque nouveau membre du corps enseignant qui débutera au moment de son arrivée en poste et continuera au cours de la première année de service. La participation à ce programme est une condition d'engagement ;

2. une diminution significative des fonctions d'enseignement et d'administration pour tout personnel enseignant au cours de la première année de probation ;

3. des procédures formelles pour informer le personnel en probation sur la qualité du travail accompli au terme de chaque année de probation ;

4. un programme d'évaluation formel pour tout le personnel enseignant, impliquant un examen systématique et régulier de la performance dans chacun des rôles. L'évaluation devra être faite à des fins de formation et d'appréciation ;

5. l'introduction d'un programme incitatif, ou encore la réorganisation du modèle actuel de distribution des récompenses afin d'encourager le personnel enseignant à améliorer la qualité de ses prestations, surtout dans sa fonction d'enseignement (Gagnon, 1982).

Cette description des initiatives australiennes pour réaliser une professionnalisation de la fonction enseignante universitaire se justifie par le fait que leurs promoteurs furent des pionniers dans ce domaine. L'exemple australien s'est progressivement répandu à l'ensemble du monde anglo-saxon. Des universités *américaines*, puis *canadiennes*, emboîtèrent le pas. Une formation pédagogique est organisée au profit des doctorants ou des nouveaux professeurs : elle concerne la planification des cours, l'évaluation des apprentissages, les caractéristiques des étudiants, les théories de l'apprentissage, les nouvelles techniques d'enseignement, etc. L'expérience des universités nord-américaines semble indiquer que les pratiques les plus efficaces de formation pédagogiques sont les suivantes :

1. les ateliers et séminaires sur les méthodes d'enseignement ;
2. l'existence de services de support à l'enseignement ;

3. la possibilité de pouvoir consulter des professionnels de la pédagogie ;

4. l'existence de procédures systématiques d'évaluation de l'enseignement (Dalceggio, 1988).

Aux États-Unis, ce sont les secteurs d'études médicales et techniques qui ont montré l'exemple, aiguillonnés par les exigences de qualité de formation des corporations professionnelles et des agences d'accréditation. Des programmes de formation pédagogique sont organisés pour les « teaching assistants » qui réalisent l'essentiel de l'encadrement didactique des étudiants (Hughes, 1991).

En Angleterre, le « Committee of Vice Chancellors and Principals » a créé en 1972, une commission permanente chargée des problèmes d'amélioration des méthodes d'enseignement et d'acquisition des connaissances dans l'enseignement supérieur, ainsi que des méthodes d'évaluation systématique des enseignants (Matheson, 1981).

Les pays du Nord de l'Europe ont également suivi le mouvement : les Pays-Bas, la Suède, l'Allemagne, l'Autriche.

Dans l'ex-URSS, le ministère de l'Enseignement supérieur a créé des instituts pour le perfectionnement des professeurs : entre 60 et 80 % des enseignants du supérieur fréquentent des conférences et séminaires organisés sur les sujets suivants : les problèmes philosophiques des sciences, les éléments de pédagogie et de psychologie de l'enseignement à l'école supérieure, l'utilisation des moyens techniques de l'enseignement, les méthodes d'activation du processus cognitif, la maîtrise oratoire du professeur, l'exploitation des ordinateurs (Rakobolskaya, 1986).

Les pays latins ont abordé très tard le problème de la formation pédagogique des enseignants du supérieur. Des initiatives isolées ont vu le jour dans certaines universités françaises, précédées d'ailleurs par les Grandes Écoles. Celles-ci ont créé, en 1977, un « Groupe de recherches pédagogiques » ; son programme comprend :

1. une réflexion approfondie sur les disciplines enseignées ;
2. un travail critique sur certaines méthodologies ;
3. une assistance à l'enseignement ;
4. le développement de l'enseignement individualisé ;
5. le rôle des Grandes Écoles dans la production d'audiovisuels de formation et dans la création de bases et de banques de données (Michel, 1981).

Une étude approfondie a été, par ailleurs, réalisée en 1981, sous la direction d'André De Peretti, à la demande d'Alain Savary, Ministre de l'Éducation nationale. Des propositions précises ont été faites pour le secteur de l'enseignement supérieur. Dans une première catégorie : pour les personnels qui ont enseigné avant d'être recrutés dans l'enseignement supérieur, il est proposé une formation courte de cinq semaines. Pour les personnels qui n'ont jamais enseigné, la commission propose une formation d'un trimestre, soit seize semaines à temps plein, comprenant plusieurs stages. Si le mode de recrutement du personnel était modifié à l'avenir, et introduisait autant de critères pédagogiques que de critères scientifiques, la formation devrait se prolonger sur une période de trois ans ! ...

Pour faire face au besoin aigu de renouvellement du personnel enseignant universitaire, accentué par l'accroissement du nombre des étudiants, le ministère français de l'Éducation nationale a créé récemment les Centres d'Initiation à l'Enseignement Supérieur (CIES) qui offrent à des étudiants de troisième cycle, acceptant de participer à l'encadrement des jeunes étudiants, la possibilité d'acquérir une formation pédagogique.

En Suisse, l'École polytechnique de Lausanne a fait figure de précurseur en créant une chaire de pédagogie et de didactique. Des programmes de formation pédagogique de base y sont proposés pour tous les enseignants, conçus d'après une approche systémique : analyse des besoins, analyse des contenus, définition des objectifs, choix des méthodes et moyens didactiques, évaluation des apprenants, évaluation de l'enseignement, révision. En plus une politique et une organisation institutionnelles se sont avérées indispensables pour soutenir ces programmes de formation (Goldschmid, 1990).

Pour ce qui concerne les pays en voie de développement, les travaux du « Conseil International pour le Développement de l'Éducation » sont évoqués par Coombs (1989) dans son livre sur la « Crise mondiale de l'Éducation ». Cette crise est particulièrement tragique pour ces pays car, comme le disait déjà Fourastié, l'éducation est à la base du développement. L'aide des pays développés devrait porter, en priorité, sur la formation des enseignants et l'amélioration d'un enseignement supérieur adapté à la culture propre et aux besoins socio-économiques spécifiques des pays en développement. Pour la formation des futurs cadres et dirigeants de ces pays, l'enseignement supérieur s'avère un moyen de progrès indispensable.

Quelques exemples, repris en Afrique francophone, illustreront certains efforts entrepris. Le Conseil d'Administration de l'Université Nationale du Zaïre a créé, en 1975, la « Commission permanente des études » et lui a confié la mission de donner des avis et de formuler des propositions relatives à l'organisation de la vie académique, surtout de l'enseignement, afin que celui-ci soit de haut niveau et corresponde mieux aux besoins du pays. L'année suivante, le même Conseil créa un « Diplôme d'Études Supérieures » (DES), grade intermédiaire entre le second cycle et le doctorat. Ce diplôme comprend une composante pédagogique d'au moins 90 heures d'enseignement en psychologie de l'adulte (30 h.), techniques de communication pédagogiques (45 h.) et informations psychopédagogiques spécialisées (15 h.). De même, une action fut entreprise pour améliorer la qualité pédagogique des enseignants déjà en fonction par l'organisation de séminaires et de journées de réflexion en pédagogie universitaire, par la publication d'un « *Bulletin de Pédagogie Universitaire* », et la création, en 1979, d'un « Service de Pédagogie Universitaire ». Les séminaires organisés par l'Université Nationale du Zaïre ont accueilli des délégués des universités du Rwanda, du Burundi, du Congo Brazzaville, de l'université du Bénin (Togo), (Plevoets, 1986).

La conviction du Ministre de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Supérieur du Sénégal a été exprimée à l'ouverture du Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire à Dakar en 1985 : « *En définitive, c'est dans la mesure où l'université saura faire la place qu'ils méritent aux problèmes pédagogiques et qu'elle saura s'ouvrir aux réalités du monde du travail, qu'elle pourra être le lieu de créativité sociale qui est au fond sa véritable vocation. En prenant en compte toutes les dimensions de l'acte d'enseigner, qui ne se réduisent pas à la seule transmission des savoirs mais englobent également les composants sociologiques et psychologiques de leur réception, l'université sera davantage capable de mobiliser toutes les énergies des professeurs et des étudiants et de les appeler à se dépasser toujours plus au service de la nation.* » (Iba Der Thiam, 1986).

Pour améliorer la formation pédagogique, déficiente, des enseignants du supérieur, la Côte-d'Ivoire créa, en 1977, un « Service Universitaire de Pédagogie », son objectif était l'animation, l'aide pédagogique, la tenue d'ateliers et de séminaires, la rédaction de documents de travail. En 1980, le SUP fut transformé en IREEP : Institut de Recherche, d'Expérimentation et d'Enseignement en Pédagogie ; ceci pour entreprendre des recherches et dispenser un enseignement : deux objectifs nouveaux. Un journal « ASSEMPE », trimestriel, publié à 1 000 exemplaires et diffusé à tous les enseignants, joue un rôle précieux

d'animation pédagogique ; il est apprécié aussi à l'étranger. Des recherches-action ont été entreprises à l'IREEP sur six thèmes : l'amélioration du service d'évaluation, la carrière des enseignants dans le supérieur, le rôle d'un service de pédagogie dans une université africaine, une enquête sur le travail intellectuel des étudiants, une analyse de la pédagogie africaine traditionnelle : implication pratique pour l'enseignement supérieur (Tahiri, 1982).

Un nombre croissant d'universitaires africains établissent une relation étroite entre formation et développement. Cette conviction, si elle se généralise chez les enseignants, rendra les objectifs éducatifs en général et les pratiques pédagogiques plus évidentes et plus explicites. Une formation pour le développement implique donc le changement, à la fois pour lui donner une impulsion et pour s'y adapter ; elle doit préparer l'individu à affronter nombre de situations inconnues et imprévisibles, elle doit lui donner les clés de l'auto adaptation aux situations nouvelles et de l'initiative, de la créativité et de l'induction du nouveau (Mahjoub, 1987). Cette opinion reflète une option partagée par un certain nombre d'*universitaires tunisiens*.

Malheureusement, et ce fut constaté au séminaire de l'AIPU au *Burundi* en 1989, tous les professeurs d'université n'ont pas forcément conscience de l'importance et du poids que représentent leurs responsabilités dans leurs activités d'enseignement. On ne saurait faire l'amalgame entre le niveau de formation scientifique, généralement très élevé chez le professeur d'université, et la compétence pédagogique permettant de transmettre le savoir et le savoir-faire. Dans un métier comme celui d'enseignant, les capacités de gérer les rapports humains sont aussi importantes que les connaissances dont on dispose dans son domaine (Ndayisala, 1989).

De cet examen panoramique d'un certain nombre d'initiatives, de prise de position, de réformes institutionnelles, il faut conclure que, malheureusement, d'une façon générale, la majorité des enseignants soutiennent très peu les mesures officielles prises en vue de perfectionner l'enseignement universitaire. L'inertie est considérable et la tradition fort lourde. L'OCDE constate, en 1987, que dans aucun pays les enseignants des universités ne sont obligés d'acquérir une qualification pédagogique spéciale avant d'être engagés, ni pour être maintenus dans leur poste, alors que c'est exigé au niveau de l'enseignement primaire et secondaire.

L'accord est d'ailleurs difficile à réaliser sur le contenu des programmes de formation pédagogique pour les enseignants du supérieur. Il

existe des écoles qui définissent les programmes de formation des maîtres en fonction des compétences attendues (Anderson, 1986). Certains vont jusqu'à recenser 3 000 compétences (Hilbert, 1982) !

Certes, on peut ne pas souscrire à une pareille conception béhavioriste de la formation pédagogique, il n'empêche que le profil de l'enseignant idéal est à prendre en compte dans l'élaboration de tout programme de formation à l'enseignement (on pourrait citer, à ce propos, les différentes enquêtes faites en Europe, en Amérique et en Afrique sur les qualités attendues d'un bon professeur). Ce qui importe finalement (Harris, 1986) n'est pas de savoir si un programme de formation porte l'étiquette « en fonction des compétences attendues » mais si la pratique d'un tel modèle concourt à l'amélioration de la qualité des maîtres et de l'enseignement en général.

UNE ÉTUDE DE CAS : L'UNIVERSITÉ DE LOUVAIN

Après cet aperçu sommaire de la situation de la pédagogie universitaire en général, et de la formation des enseignants en particulier, nous nous proposons de présenter une étude de cas concernant les préoccupations de la promotion de l'enseignement dans une université belge : l'Université Catholique de Louvain à Louvain la Neuve. Les démarches et expériences qui seront décrites, volontairement limitées à la formation des enseignants et à leur statut, constituent, en quelque sorte, une recherche-action ; elles pourront à la fois encourager ceux qui souhaitent rénover l'enseignement, et reconforter ceux qui, ayant entrepris cette action, se heurtent à des obstacles.

Comme les premières tentatives de rénovation de l'enseignement, universitaire en Australie ont été provoquées par une large campagne de presse sur la médiocrité de l'enseignement, l'action pédagogique à l'université de Louvain s'est instaurée à la suite des événements de mai 1968. L'université, créée en 1425, a subi, à ce moment, une profonde mutation.

Les autorités universitaires ont, en effet, constitué des « commissions de réforme », dont la « Commission de réforme de l'enseignement ». Cette commission bénéficiait de plusieurs avantages au départ. D'abord, le statut de l'université, libre, jouit d'une grande autonomie par rapport à l'État, y compris dans le recrutement et la promotion des enseignants. Ensuite, la commission était largement interdisciplinaire et formée de praticiens de l'enseignement. Ses membres appartenaient à l'instance de

décision de l'université en matière académique : le Conseil académique ; elle était présidée par un membre du Conseil d'administration.

C'est dire que les travaux et propositions de la Commission étaient largement appuyés par le pouvoir de l'Université. Le principal problème était de recueillir et de tenir compte de l'opinion de la base. Par ailleurs des psychopédagogues fonctionnaient, au cas par cas, en tant qu'experts.

Des études sur différents problèmes de pédagogie universitaire, et, parallèlement, une large action de *sensibilisation du corps enseignant*, ont été menées au sein de la commission, devenue entre-temps « *Commission de l'enseignement* ». Le principal obstacle à surmonter, comme dans toutes les universités du monde, est une résistance du corps enseignant basée sur les vieilles habitudes, la sacro-sainte liberté académique, la prééminence de la recherche et... une véritable allergie vis-à-vis des psychopédagogues de la part des praticiens d'autres disciplines.

Cette action de sensibilisation s'est effectuée par une série d'opérations convergentes. D'une part, l'organisation de cinq séminaires sur des sujets en rapport avec l'enseignement universitaire et le soutien accordé à cinq ateliers animés par des enseignants de différentes disciplines, particulièrement motivés par la pédagogie universitaire. D'autre part, la conception et la diffusion à tous les enseignants de l'université de vingt documents : ils traitent des rapports enseignants-étudiants, des examens, de l'adaptation de l'étudiant au travail universitaire, de l'orientation des étudiants, de l'évaluation des enseignements, d'expériences pédagogiques concrètes au sein des facultés, de l'évaluation des programmes d'études, de l'aide psychopédagogique en 1ère année, de l'avis pédagogique sur les enseignants, de l'audiovisuel comme instrument pédagogique. Un fichier comprenant des initiatives pédagogiques dans toutes les disciplines a également été largement diffusé. De multiples réunions ont été tenues avec des enseignants et des étudiants.

Toutes ces initiatives ont, au cours des années, permis une lente maturation des esprits, et une ouverture progressive aux problèmes pédagogiques. Malheureusement c'étaient toujours les plus motivés qui se montraient les plus assidus aux activités libres et attentifs aux documents. Comment agir sur ceux dont l'enseignement était le plus déficient et qui se montraient rebelles à toute sensibilisation ? Il fallait passer à de nouvelles modalités d'action.

Fort de son influence sur l'autorité académique, la Commission de l'enseignement fit prendre une série de *décisions pédagogiques* par le

Conseil académique ainsi que l'instauration de *structures pédagogiques* facultaires. Entre autres la création d'instances bipartites (enseignants-enseignés) compétentes en matière pédagogique au sein des facultés, et même des « comités d'année » dans les deux premières années d'études. Ces structures qui avaient suscité, au départ, la méfiance chez certains enseignants, se sont avérées à l'usage extrêmement fructueuses, et les échanges francs entre étudiants et enseignants furent toujours très constructifs.

Ces diverses actions de la Commission de l'enseignement se sont poursuivies, avec des succès variés et une audience progressivement croissante, jusqu'à ce qu'un large consensus se développe au sein de l'université, tant au niveau des autorités que des enseignants, pour la promotion de la fonction enseignante et le progrès de la pédagogie universitaire. Le statut contractuel du personnel enseignant doit être amendé dès que des mesures notables l'affectent, et ce pour autant qu'une majorité du personnel l'accepte. C'est pourquoi il a fallu une lente maturation des esprits, pendant une douzaine d'années, pour que la Commission de l'enseignement puisse proposer des *modifications d'ordre pédagogique au statut du personnel académique*. Enfin, des critères pédagogiques, à côté des critères scientifiques, furent retenus pour le recrutement et les carrières du personnel enseignant. L'évaluation de tous les enseignements du premier cycle, par les étudiants, fut également rendue obligatoire. Cette opération affecte tous les enseignants, sans exception, qu'ils soient ou non motivés par la pédagogie.

Il va de soi que *l'évaluation des enseignements* a été longement préparée par des études et par des expérimentations. De Landsheere (1976) distinguait déjà trois voies principales pour l'évaluation dans l'enseignement supérieur : auto évaluation, l'évaluation par les collègues, l'évaluation par les étudiants. L'auto-évaluation devrait s'effectuer continuellement, au moins de façon pragmatique, par tout enseignant doté de conscience professionnelle et soucieux d'efficacité ; il devrait, pour ce faire, bénéficier de documentation et d'éventuels conseils. L'évaluation par les pairs s'effectue, habituellement, dans les structures facultaires et universitaires, soit occasionnellement, soit pour la prise de décision en vue de l'attribution d'une charge d'enseignement ou en vue d'une promotion. Encore faut-il que des critères précis et valables soient définis et qu'une validité de jugement soit atteinte par la concordance de l'avis de plusieurs collègues. L'évaluation par les étudiants pose encore plus de problèmes. Il est évident que les étudiants ne possèdent nullement la capacité d'évaluer un programme d'études ni même la pertinence des objectifs d'un enseignement. Mais par ailleurs, si l'enseignement est

centré sur l'étudiant, c'est celui-ci qui sera le récepteur du message énoncé. Il sera, comme un client, le mieux placé pour indiquer si le message lui est bien parvenu. Ceci limite donc nettement, tout en le précisant, la qualité et la validité réelle que peut atteindre une évaluation par les étudiants. Il faut, par ailleurs, insister sur le fait, fondamental au plan psychologique, que les étudiants n'auront pas à évaluer la personne qui enseigne, mais bien l'activité d'enseignement telle qu'ils la perçoivent.

À l'université de Louvain plusieurs enseignants avaient spontanément eu recours, pour leur information personnelle, à l'évaluation de leur cours par les étudiants. L'opération était également organisée régulièrement par les étudiants de la faculté polytechnique. Cela, sans problème.

Pour tenir compte du fait qu'il était encore prématuré de rendre obligatoire une formation pédagogique pour les enseignants universitaires, et que, d'autre part, les activités libres de formation pédagogiques étaient surtout suivies par les meilleurs enseignants, une autre voie fut suivie par la Commission de l'enseignement. Sur sa proposition, le Conseil académique décida d'attribuer, dorénavant, *les charges d'enseignement pour une période de six années, renouvelable*.

L'attribution, ou le renouvellement de la charge dépend, notamment, du « dossier d'appréciation pédagogique » (DAP) du candidat ou de l'enseignant ; un élément important de ce dossier est le résultat significatif de l'évaluation des enseignements par les étudiants.

Les autorités de l'université ont décidé que l'évaluation des enseignements par les étudiants serait obligatoire pour tous les enseignants, au moins tous les deux ans au 1^{er} cycle, et recommandée au 2^e cycle. Le questionnaire normal comporte cinq rubriques : la matière enseignée, les méthodes utilisées, le comportement de l'enseignant, l'évaluation des étudiants, la demande d'une évaluation plus détaillée pour cet enseignement. Il est en effet prévu que lorsqu'un enseignement pose des problèmes pédagogiques particuliers, une évaluation plus détaillée de cet enseignement sera décidée par l'autorité responsable.

Le Doyen de Faculté constituera et conservera pour chaque enseignant un *dossier d'appréciation pédagogique* (DAP), constitué des résultats des évaluations des enseignements, des extraits des procès-verbaux des réunions des structures bipartites compétentes au plan pédagogique, d'un avis sur le respect du cahier des charges de l'enseignement, des éventuelles remarques du Doyen, des réactions éventuelles de

l'enseignant concerné. Le Doyen informe la personne, dont l'enseignement a été évalué, des résultats. La confidentialité de ces résultats doit être sauvegardée. Lors de l'attribution d'une première charge d'enseignement, le dossier d'appréciation pédagogique, ou les formations et réalisations pédagogiques antérieures entrent en ligne de compte.

Lorsque ces décisions ont été prises, un effet induit important s'est immédiatement manifesté : nombre d'enseignants, auparavant peu motivé pour la qualité de l'enseignement, se sont informés soigneusement des cahiers des charges des enseignements, des objectifs à poursuivre, de l'ensemble des contraintes à respecter dans leur enseignement.

D'autre part, une attribution des charges d'enseignement pour une période de six ans, renouvelable, permet à un enseignant, tout au long de sa carrière, d'effectuer des tâches d'enseignement pour lesquelles il a le plus d'attrait et est le plus qualifié. En début de carrière, lorsqu'il est encore fortement immergé dans la recherche scientifique, il sera plus apte à enseigner en troisième et en second cycle ; plus tard, lorsque son engagement dans la recherche sera moins absolu et que son expérience humaine se sera enrichie, il pourra développer des aptitudes humanistes et pédagogiques plus en rapport avec un enseignement de premier cycle. L'expérience montre d'ailleurs que, souvent, lorsqu'un enseignant a des enfants ayant atteint l'âge universitaire, il s'ouvre plus facilement aux problèmes caractéristiques de cet âge !

Enfin, il prévoit la nomination, dans le personnel enseignant, pour un terme de trois ans, non renouvelable, de personnes nommées à titre d'invité, qui porteront le titre de professeur-adjoint ; leurs qualités d'enseignants pourront ainsi être testées pendant cette période, avant un éventuel engagement définitif. Il faut signaler, pour finir, qu'un groupe de travail présente à l'autorité de l'université un programme de formation pédagogique pour tous les nouveaux enseignants, comportant une formation initiale courte (40 h.), suivie d'une formation continuée.

Telle est l'expérience vécue au sein d'une université pendant une période d'environ vingt années qui démontre que la promotion de la pédagogie universitaire au sein d'une institution d'enseignement supérieur est une œuvre de longue haleine, qui peut s'illustrer par le proverbe chinois :

*qui pense en semaines, plante de l'herbe
qui pense en années, plante des arbres
qui pense en siècles éduque des hommes.*

À côté de cette étude de cas, il importe de signaler l'action importante qu'accomplissent, en faveur de la promotion de l'enseignement universitaire, des organismes comme l'ADMES (Association pour le Développement des Méthodes dans l'Enseignement Supérieur), EARDHE (European Association for Research and Development in Higher Education), l'AIPU (Association Internationale de Pédagogie Universitaire) couvrant tout le monde francophone, l'UNESCO, dont la division « Enseignement Supérieur et Recherche » tente d'organiser des réseaux américains, africains et européens pour la promotion du personnel enseignant des universités, ainsi que l'ACCT (Agence de Coopération Culturelle et Technique).

En conclusion, on peut se demander si, dans l'hypothèse où les universités actuelles sont destinées à fournir une instruction pour mener à l'invention, leurs enseignants sont préparés à cette tâche.

Jusqu'il y a vingt-cinq ans, la possession de la connaissance et l'aptitude à la recherche conféraient automatiquement la capacité d'enseigner. On peut aujourd'hui en douter depuis que des critiques fondées et une sérieuse réflexion se sont largement exercées à propos des exigences propres à la fonction enseignante à l'université.

Une recherche approfondie doit porter sur la définition des objectifs liés à une réelle formation universitaire, en complémentarité avec le reste de l'enseignement supérieur. Une action doit ensuite être menée aux niveaux des institutions et du personnel, pour faire en sorte que des activités pédagogiques, adaptées au public étudiant actuel, soient mises en œuvre pour offrir une formation spécifique et de qualité.

Les efforts dans ce sens, entrepris dans différents pays, démontrent que cette politique universitaire exige une formation pédagogique appropriée pour les enseignants.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALBERTINI J.-M. (1991). *La pédagogie n'est plus ce qu'elle sera*. Paris, Le Seuil/CNRS
- ANDERSON L. V. (1986). La formation des Maîtres en fonction des compétences attendues. In « *L'Art et la Science de l'enseignement* » *Hommage à G. De Landsheere*. Liège, Labor.
- COOMBS P. H. (1989). *La crise mondiale de l'éducation*. Bruxelles, De Bœck Université.
- DALCEGGIO P. (1988). Une formation pédagogique pour les enseignants du supérieur. *Pédagogiques*, VIII, 2, pp. 365-376.
- DE LANDSHEERE G. (1976). L'évaluation des professeurs de l'enseignement supérieur. In *Instructional Design in Higher Education. Innovations in Curricula and Teaching*. Congrès de l'EARDHE, Louvain la Neuve. pp. 289-315.
- DE PERETTI A. (1982). *La formation des personnels de l'Éducation Nationale*. Paris, La documentation française.
- GAGNON M. (1982). La pédagogie universitaire aux antipodes. *Pédagogiques*, II, 3, pp. 9-16.
- GOLDSCHMID M. L. (1990). La formation pédagogique des enseignants universitaires. *Actes du Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire*. Montréal. pp. 623-629.
- HARRIS R. (1982). Is there life after PBTE? *Viewpoint in Teaching and Learning*, 58, 2, pp. 34-43.
- HILBERT R. A (1982). Competence based teacher education versus the real world : some natural limitations to bureaucratic reform. *Urban Education*, 16, 4, pp. 379-398.
- HUGHES J. A. (1991). General Education in Research Universities : Training Programs for Teaching Assistants. *Innovative Higher Education*, 1 6, 1, pp. 79-89.
- IBA DER THIAM (1986). Conférence inaugurale du colloque de Dakar de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire. Dakar, pp. 11-17.
- LALLEZ R. (1982). *La formation des formateurs d'enseignants*. Paris, UNESCO.
- MAHJOUB A. (1987). Les finalités de l'enseignement supérieur ou les contraintes du changement et du développement. *Actes du séminaire de Tunis de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire*. Tunis, pp. 101-103.

- MATHESON C. (1981). *Staff development matters*. Londres, CCTUT (Coordination Comitee for the Training of University Teachers).
- MICHEL J. (1981). Les Grandes Écoles françaises et la Pédagogie. *Pédagogiques I*, 3, pp. 33-37.
- NDAYISABA J. (1989). Quelques difficultés inhérentes à la démarche pédagogique à l'université. *Actes du séminaire de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire*. Bujumbura, pp. 29-34.
- OCDE (1987). *Quel avenir pour les universités ?* Paris, OCDE.
- PLEVOETS M. (1986). La promotion de la pédagogie universitaire au Zaïre. *Pédagogiques*, 6, 2, pp. 73-92.
- RAKOBOLSKAYA I. (1986). Perfectionnement de la qualification des professeurs des écoles supérieures à l'université d'État de Moscou. *Cahiers sur l'Enseignement supérieur*. Paris, Unesco. pp. 87-148.
- SERRES M. (1991). *Le Tiers-Instruit*. Paris, Bourin.
- TAHIRI CL. (1982). Quelle structure adéquate pour la pédagogie dans les universités africaines. *Pédagogiques, II*, 3-4, pp. 19-28.