

**Fondements épistémologiques de la
pédagogie de l'enseignement supé-
rieur**

par **Jean-Pierre BÉCHARD**

Cahier de recherche OIPG n° 2005-001
Septembre 2005

ISSN : 1495-9305

Fondements épistémologiques de la pédagogie de l'enseignement supérieur

par **Jean-Pierre BÉCHARD**
École des hautes études commerciales de Montréal

Introduction

Un nombre grandissant de travaux interroge la nature de l'expertise pédagogique par la construction de modèles normatifs, de devis de recherches ou d'essais philosophiques. Or, cette démarche, déjà souhaitée par Clark (1997), est au cœur même des travaux de plusieurs communautés de chercheurs de tous les pays. Fait important à souligner, le champ de la pédagogie de l'enseignement supérieur est sous l'influence de moult contributions : les praticiens réflexifs de toutes disciplines qui relatent leurs innovations pédagogiques, les chercheurs interdisciplinaires qui se tournent de plus en plus vers les problématiques de la pédagogie de l'enseignement supérieur et les professeurs exemplaires qui élaborent leur pensée pédagogique sous forme d'essai philosophique. Quant aux chercheurs issus des sciences de l'éducation qui se sont historiquement concentrés aux niveaux primaire et secondaire, plusieurs d'entre eux ont réorienté leurs travaux pour inclure la pédagogie de l'enseignement supérieur dans leurs préoccupations.

Face à cette diversité, nous pensons que le temps est venu d'esquisser un portrait de cette famille éclatée. Or, dans le cadre de cet article, nous n'allons pas étudier les dernières recherches publiées mais leurs fondements mêmes, histoire de cartographier une sorte de connaissance de la connaissance. Ce travail d'élucidation s'inscrit dans la lignée de l'interrogation épistémologique des recherches en pédagogie universitaire (Béchar, 2002) et plus largement de celles qui émanent des sciences de l'éducation (Donnay et Bru, 2002). Ainsi, notre question de recherche s'articule de la façon suivante : **quels sont les fondements épistémologiques des recherches en pédagogie de l'enseignement supérieur ?** À l'étude de cet article, le lecteur décryptera d'une part, les contributions les plus citées dans trois revues américaine, anglosaxonne et francophone dédiées à l'étude de l'enseignement et de l'apprentissage au supérieur et comprendra d'autre part, les fondements épistémologiques de trois programmes de recherche qui émanent de ces contributions phares. Pour ce faire, nous nous appuyons sur deux grandes contributions du domaine de l'épistémologie. D'une part, la catégorisation de Piaget (1970) permet de dégager quatre projets de construction des connaissances : les sciences nomothétiques construisent des lois, les sciences historiques dégagent les logiques d'action des acteurs, les sciences juridiques recherchent les normes pour mieux agir et finalement les disciplines philosophiques mettent au jour les valeurs des individus dans leur société. D'autre part, nous utilisons le concept de programme de recherche développé par Lakatos (1974). Un programme de recherche est constitué d'un noyau dur (hypothèses centrales qui ne sont jamais remises en question) et d'une ceinture protectrice lui assurant une pérennité relative. Chaque programme de recherche est en compétition avec les autres et au fil des années et des décennies, les chercheurs qui s'y sont associés tentent de faire la preuve de son heuristique négative (construire dans le sens de sa ou de ses grandes intuitions de

recherche) et de son heuristique positive (construire dans le sens de nouvelles hypothèses auxiliaires qui pourraient peaufiner le raisonnement du noyau dur).

Transposée à notre question de départ, la tradition structurale en épistémologie selon Piaget (1970), nous invite à interroger les recherches en pédagogie de l'enseignement supérieur en se demandant comment ces dernières reflètent ces quatre projets de connaissances. De plus, la tradition historique du développement des sciences selon Lakatos (1974) nous amène à vouloir identifier quels sont les programmes de recherche qui entrent en compétition dans les recherches en pédagogie de l'enseignement supérieur et quelles en sont leurs heuristiques. Finalement, la construction d'une matrice projets-programmes permettra de dresser un portrait de famille dans le champ de la pédagogie de l'enseignement supérieur et provoquera une discussion théorique sur les articulations possibles entre nos résultats et la compréhension du phénomène de l'expertise pédagogique dans l'enseignement supérieur.

Sur le plan méthodologique, nous avons construit une base de données de références bibliographiques issues de trois revues scientifiques qui s'intéressent à la pédagogie de l'enseignement supérieur. Les critères de sélection ont été les suivants : politiques d'édition similaires, période couverte semblable, et représentativité de plusieurs pays. Après examen de quelques revues potentielles, les choix ont été les suivants : *Res Academica* (RES) pour la francophonie, *Studies in Higher Education* (SHE) pour les pays anglosaxons et finalement *Innovative Higher Education* (IHE) pour les américains.

Ainsi au total, nous avons numérisé 23 715 références bibliographiques issues de 1335 articles parus dans les trois revues durant la période à l'étude. Mentionnons que le nombre de références citées qu'une seule fois totalise 20 959 références. Ceci a permis de mettre au jour les références les plus cités par revue pour un total de 63 titres, ce qui constitue le noyau dur du champ de la pédagogie de l'enseignement supérieur. (*voir la section sur les références bibliographiques*)

Tableau 1- Contributions les plus citées dans *Res Academica* (1980-2003)

Nombre	Contributions
13	Schön, D.A. (1983). <i>The Reflective Practitioner : How Professionals Think in Action</i> , New York, Basic Books.
8	Schön, D.A. (1987). <i>Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions</i> , San Francisco, Jossey-Bass Publishers
7	Bloom B.S. (éditeur). (1956). <i>Taxonomy of Educational Objectives: the Classification of Educational Goals. Handbook 1: Cognitive Domain</i> , London/New York: Longman' David McKay.
7	Tardif J. (1992/1997). <i>Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive</i> , Les Éditions Logiques.
7	Frenay, M., Noël, B., Parmentier P., Romainville M. (1998). <i>L'étudiant-apprenant. Grilles de lecture pour l'enseignant universitaire</i> . De Boeck Université, Collection Perspective en Éducation.
6	Romainville M. (1993). <i>Savoir parler de ses méthodes. Métacognition et performance à l'université</i> . Bruxelles : De Boeck Université
6	Legendre R. (1988/1993) <i>Dictionnaire actuel de l'éducation</i> . Montréal, Larousse
5	Rogers, C. (1961/1976). <i>On Becoming a Person</i> . Boston, Houghton Mifflin.
5	Rogers, C. (1969/1984). <i>Freedom to Learn</i> , C.E. Merrill Publishing.
5	Goldschmild B. et Goldschmild M.L. (1976). Enabling Students to Learn and Participate Effectively in Higher Education. <i>Journal of Personalized Instruction</i> , vol. 1:2 (sept), 70-75.
5	Goldschmild M.L. (1978). The Evaluation and Improvement of Teaching in Higher Education., <i>Higher education</i> , vol. 7, 221-245.
5	Bateson G. (1972/1980). <i>Step to an Ecology of Mind</i> . Chandler Publishing Company.
5	Blondin D. (1984). La fonction enseignante et la problématique du pouvoir. <i>Pédagogiques</i> , Vol. 4,2. 5-9.
5	Ramsden P. (1992). <i>Learning to Teach in Higher Education</i> London, Routledge.
5	Parmentier P. (1994). <i>La réussite des études universitaires, facteurs structurels et processuels de la performance académique en première année de médecine</i> . Thèse de doctorat en psychopédagogie non publiée. Université Catholique de Louvain, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Louvain-La-Neuve.
5	Davies I.K. (1971/1976). <i>The Management of Learning</i> . Mc Graw Hill
4	Bireaud A. (1990). <i>Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur</i> , Les Éditions d'Organisation, Paris
4	Reboul O. (1980). <i>Qu'est-ce qu'apprendre ?</i> PUF. L'Éducateur
4	Lessoil B., Lafontaine R. (1981). <i>L'univers des auditifs et des visuels</i> , Montréal, (Québec) : Édition du Nouveau-Monde.
4	Brown Collins et Duguid. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. <i>Educational Researcher</i>
4	Prégent R. (1990). <i>La préparation d'un cours. Connaissances de base utiles aux professeurs et aux charges de cours</i> . Édition de l'École Polytechnique.
4	Kolb D., Fry R. (1975). <i>Toward an Applied Theory of Experiential Learning</i> , Dans <i>Theories of Group Processes</i> , Édition Gary Cooper, London, New York,, John Wiley and Sons.
4	Donnay J., Romainville M. (sous la direction) (1996). <i>Enseigner à l'université : un métier qui s'apprend</i> . De Boeck Université, Collection Perspectives en éducation.
4	Boulet A., Savoie-Zajc L., Chevrier J. (1996). <i>Les stratégies d'apprentissage à l'université</i> . Presses de l'Université du Québec. Collection ES

Tableau 2 : Contributions les plus citées dans *Studies in Higher Education* (1976-2003)

Nombre	Contributions
35	Entwistle, N.J. & Ramsden, P. (1983) <i>Understanding Student Learning</i> (London, Croom Helm).
30	Becher, T. (1989) <i>Academic Tribes and Territories</i> (Milton Keynes, Open University Press).
28	Dearing, R. (1997) <i>Higher Education in the Learning Society. Report of the National Committee of Inquiry into Higher Education</i> (London, HMSO).
24	Ramsden, L. (1992) <i>Learning to Teach in Higher Education</i> (London, Routledge).
24	Robbins Report (1963) <i>Higher Education, Report of the Committee on Higher Education under the Chairmanship of Lord Robbins</i> (1961-1963), Cmnd. 2154 (London, HMSO).
22	Kolb, D.A. (1984) <i>Experiential Learning: experience as the source of learning and development</i> (Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall).
20	Marton, E., Hounsell, D.J. & Entwistle, N.J. (1984) <i>The Experience of Learning</i> (Edinburgh, Scottish Academic Press).
20	Perry, W.G. (1970) <i>Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years</i> (New York, Holt, Rinehart & Winston).
20	Schön, D. (1987) <i>Educating the Reflective Practitioner</i> (San Francisco, CA, Jossey-Bass).
19	Schön, D.A. (1983) <i>The Reflective Practitioner</i> (New York, Basic Books).
18	Bloom, B.S. <i>et al.</i> (1956) <i>Taxonomy of Educational Objectives. Handbook 1 Cognitive Domain</i> . (New York, McKay).
17	Ramsden, P. & Entwistle, N. (1981) The effects of academic departments on students' approaches to studying, <i>British Journal of Educational Psychology</i> , 51, pp. 128-148.
16	Marton, F. & Saljo, R. (1976) On qualitative differences in learning: 1-Outcomes and process, <i>British Journal of Educational Psychology</i> , 46, pp. 4-11.
15	Kuhn, T.S. (1962-1970) <i>The Structure of Scientific Revolutions</i> (Chicago, IL, Chicago University Press).
14	Barnett, R. (1990) <i>The Idea of Higher Education</i> (Buckingham, Open University Press/SRHE).
14	Barnett, R. (1994) <i>The Limits of Competence: knowledge, higher education and society</i> (Buckingham, Open University Press).
13	Phillips, E.M. & Pugh, D.S. (1987) <i>How to Get a PhD</i> (Milton Keynes, Open University Press).
13	Biggs, J. (1987) <i>Student Approaches to Learning and Studying</i> , Hawthorn, Victoria, Australian Council for Educational Research.

Tableau 3 : Contributions les plus citées dans *Innovative Higher Education* (1976-2003)

Nombre	Contributions
21	Boyer, E. (1990). <i>Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate</i> . Princeton, NJ : Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
15	Perry, W.G. Jr. (1970). <i>Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme</i> . New York: Holt, Rinehart and Winston.
14	Belenky, M., Clinchy, B., Goldberger, N., & Tarule, J. (1986). <i>Women's ways of knowing: The development of self, voice and mind</i> . New York: Basic Books.
13	Schön, D.A. (1983). <i>The reflective practitioner: How professionals think in action</i> . New York: Basic Books.
10	Boice, H. (1992). <i>The new faculty member: Supporting and fostering professional development</i> . San Francisco: Jossey-Bass.
10	Knowles, M. S. (1978). <i>The adult learner: A neglected species</i> . Houston: Gulf Publishing Co.
10	McKeachie, W. J. (1999). <i>Teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers</i> . Boston: Houghton Mifflin.
10	Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1991). <i>How college affects students: Findings and insights (from twenty years of research)</i> . San Francisco, CA: Jossey-Bass.
9	Boyer, E. L. (1987). <i>College. The undergraduate experience in America</i> . New York: Harper & Row Publishers.
9	Knowles, M. (1970). <i>The modern practice of adult education: Andragogy vs. pedagogy</i> . New York: Association Press.
9	Feldman, K. A., & Newcomb, T. M. <i>The impact of college on students</i> , Vol. 2. San Francisco: Jossey-Bass, 1969.
8	Astin, A. W. (1993). <i>What matters in college?</i> San Francisco: Jossey-Bass.
8	Freire, Paulo. (1970). <i>Pedagogy of the oppressed</i> . New York: Continuum Publishing Co.
8	Keller, G. (1983). <i>Academic strategy: The management revolution in higher education</i> . Baltimore: Johns Hopkins University Press.
7	Astin, A. (1985). <i>Achieving educational excellence: A critical assessment of priorities and practices in higher education</i> . San Francisco: Jossey-Bass.
7	Bloom, B.S. (Ed.).(1956). <i>Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain</i> . White Plains, NY: Longman.
7	Edgerton, R., Hutchings, P., & Quinlan, K. (1991). <i>The teaching portfolio: Capturing the scholarship in teaching</i> . Washington, DC: American Association for Higher Education.
7	Kolb, D. A. (1984). <i>Experiential learning: Experience as the source of learning and development</i> . Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
7	Levinson, D. J. (1978). <i>Seasons of a man's life</i> . New York: Knopf.
7	Tack, M.W. & Patitu, C.L. (1992). <i>Faculty job satisfaction: Women and minorities in peril</i> . ASHE-ERIC Higher Education Report No.4. Washington, DC.: The George Washington University, School of Education and Human Development.
6	Angelo, T. & Cross, K. P. (1988). <i>Classroom assessment techniques: A handbook for Faculty</i> . Ann Arbor: University of Michigan.

L'analyse des 24 contributions de *Res Academica* (1980-2003), des 18 références de *Studies in Higher Education* (1976-2003) et des 21 titres de *Innovative Higher Education* (1976-2003) consiste d'une part, à une lecture attentive de tous les documents, accompagnée d'une prise de notes personnelles et d'autre part, à la construction d'une fiche de lecture standard qui comprend la référence complète, la question centrale de la contribution, la méthodologie utilisée, les principaux résultats, les concepts clés et finalement, les niveaux épistémologiques en jeu.

Présentation et analyse des résultats

L'examen attentif des contenus des 63 références bibliographiques a permis de mettre au jour la teneur des projets épistémologiques ainsi que leurs agencements dans trois programmes de recherche selon les termes de Lakatos (1974). Nous identifions le programme sur le développement des personnes, le programme sur la pédagogie de la compétence et enfin le programme sur le changement pédagogique. Chaque programme est défini d'une part, en fonction de l'agencement particulier de ses projets philosophique, nomothétique, praxéologique et historique et d'autre part, en fonction de son heuristique négative et positive. Le tableau 4 dresse un portrait d'ensemble des résultats.

Le programme de recherche sur le développement des personnes

Sur le plan philosophique, ce programme s'intéresse aux réflexions synthétiques sur les sources du développement des étudiants et des professeurs ainsi que sur les différents processus en jeu. On parle de développement de l'humain à partir de facteurs externes, de facteurs internes ou de la cohérence entre ces facteurs. Ces idées sont donc à la base des recherches nomothétiques. En effet, ces recherches scrutent les profils neuro-sensoriels des étudiants ainsi que leurs processus affectif, moral, cognitif et social. Chez les professeurs, l'attention est portée sur le développement des nouveaux professeurs et plus spécialement les professeurs féminins et ceux des minorités ethniques, tout en continuant d'investiguer les enseignants-chercheurs déjà en carrière. Les projets philosophiques et nomothétiques tracent la voie au projet praxéologique qui recherche des règles et des normes pour agir efficacement : les écrits normatifs élaborent sur les facteurs clés de succès des étudiants héritiers, de masse, gradués et professionnels. Du côté des professeurs, l'accent est mis sur les nouvelles façons d'exercer le métier. En plus de développer l'expertise de découverte, les professeurs peuvent déployer une expertise d'enseignement, d'application ou d'intégration. Finalement, le projet historique est peu explicite. Il sert le plus souvent de base aux projets précédents. Il est question de l'histoire, de la description des métiers d'étudiants et de professeurs dans le temps.

Ce programme de recherche articulé autour de ces quatre projets épistémologiques, s'ancre dans l'heuristique négative suivante : les étudiants et les professeurs développement des comportements et des attitudes pédagogiques qui ont du sens pour eux dans leur milieu. Ainsi, tout ce programme tente de répondre à cette question centrale, son noyau dur. Pour la protéger, il élabore une heuristique positive, sorte de ceinture protectrice qui

renforce la question centrale au lieu de la réfuter. À titre d'exemple, les questions peuvent s'articuler autour de l'analyse des étudiants décrocheurs ou sur la construction de l'identité professorale tout au long de la carrière.

Le programme de recherche sur la pédagogie de la compétence

L'analyse des contributions reliées à ce programme met aussi en lumière quatre projets épistémologiques. Concernant le projet philosophique, il est question de réflexions structurales sur l'apprendre c'est-à-dire l'apprentissage et l'enseignement. Ainsi, on parle des contenus de l'apprendre (apprendre que, apprendre à et apprendre tout court) et on raisonne sur l'enseignement en termes de pédagogie de l'offre, de la demande et de la compétence en contexte de l'enseignement supérieur. Le projet nomothétique de ce programme de recherche est de loin le plus élaboré. Il est question des recherches sur apprendre en profondeur et sur l'enseignement de haut niveau. Les thèmes sont légions et ne peuvent être systématiquement présentés. Mais, ce qui ressort davantage au chapitre de l'apprentissage en profondeur sont des concepts tels les conceptions d'enseignement et d'apprentissage des étudiants, la motivation, la mémoire, les stratégies et les styles d'apprentissage, les orientations d'études, le transfert et l'impact des disciplines (département) sur les apprentissages des étudiants. Du côté de l'enseignement de haut niveau, les recherches gravitent autour des conceptions pédagogiques des professeurs, des buts d'enseignement, des méthodes et moyens pédagogiques, de l'évaluation des apprentissages et des dispositifs innovants. La mise sur pied du projet praxéologique s'enclenche autour des modèles pédagogiques technologique, humaniste, expérientiel et socio-cognitivistique et des modèles épistémologiques qui valorisent les savoirs issus de l'art, des métiers, de la science et de la technologie. Finalement, le projet historique est davantage présent que dans celui du programme de recherche précédent par quelques brèves narrations de dispositifs pédagogiques et curriculaires innovants et par l'histoire des connaissances scientifiques.

L'essentiel de ce programme de recherche de la pédagogie de la compétence cherche à prouver par son heuristique négative que l'enseignement est la science de la construction du savoir et du développement des compétences. Pour assurer la vitalité de cette thèse centrale, l'heuristique positive renforce la thèse de base en voulant vérifier sa plausibilité dans toutes les disciplines de l'enseignement supérieur et en cherchant à mesurer l'impact des dispositifs innovants sur la qualité des apprentissages des étudiants.

Le programme de recherche sur le changement pédagogique

Ce dernier programme de recherche est aussi construit sur quatre projets d'investigation. Du côté philosophique, le projet est élaboré à partir de réflexions systémiques sur le changement et plus spécifiquement sur celui de l'enseignement supérieur. Il est question du maintien de l'ordre et de l'équilibre dans les systèmes, du changement dans les systèmes et finalement de la dialectique dans les systèmes. Le projet nomothétique se concentre sur deux grandes catégories de thèmes : les recherches sur l'analyse des systèmes

d'éducation au supérieur et celles sur la gestion interne des établissements d'enseignement supérieur. Concernant le premier groupe de recherches, l'attention est portée sur le diagnostic de la qualité de l'enseignement supérieur et de sa gestion, sur la construction d'indicateurs qui tiennent compte des échecs et de la réussite des étudiants et sur l'analyse comparée des systèmes nationaux d'enseignement supérieur. Le deuxième groupe de recherche focalise sur l'excellence de la gestion en fonction du développement des talents des étudiants et des mesures de soutien à l'enseignement dans la carrière professorale (prix, évaluation, formation, etc.). Au chapitre du projet praxéologique, deux catégories de modèles normatifs sont mis de l'avant : les modèles de gestion interne centrés sur la planification, sur l'organisation, sur la direction, et sur le contrôle et les modèles des systèmes universitaires anglais (entrepreneurial), allemand (bureaucratique), français (anarchie organisée) et américain (stratégique). En dernier lieu, il est fait discrètement état du projet historique par la mise à plat des histoires des établissements et des systèmes nationaux d'enseignement supérieur.

À l'instar des deux derniers programmes de recherche, ce programme sur le changement pédagogique insiste lui aussi sur une heuristique négative : l'institution est un système d'interactions où les acteurs formulent et implantent des stratégies de changement pédagogique dans un environnement en transformation. Pour appuyer sa thèse, ce programme travaille à l'établissement de questions périphériques qui protègent la proposition centrale. À titre d'exemple, on peut analyser et le sens que les acteurs donnent au changement pédagogique et l'impact des contraintes extérieures sur les réformes pédagogiques.

Discussion théorique

Dans le cadre de cet article, nous avons voulu répondre à la question suivante : quels sont les fondements épistémologiques de la recherche en pédagogie de l'enseignement supérieur ? À partir de la construction d'une base de données contenant toutes les références bibliographiques des revues *Res Academica*, *Studies in Higher Education* et *Innovative Higher Education*, nous avons débusqué les 63 contributions les plus citées pour la période 1976-2003. L'analyse du contenu des contributions révéla trois programmes de recherche constitués de projets philosophiques, nomothétiques, praxéologiques et historiques spécifiques. Il a été question du programme de recherche sur le développement des personnes, du programme de recherche sur la pédagogie de la compétence et enfin, du programme de recherche sur le changement pédagogique. Évidemment, il n'est pas surprenant de retrouver une dominance du programme de recherche sur la pédagogie de la compétence, car les politiques des trois revues vont dans ce sens.

Ainsi, l'emprunt aux travaux de Piaget (1970) et de Lakatos (1974) a été d'un grand support pour voir clair dans cette masse d'informations. À l'instar de Piaget, nous réalisons aussi que le projet historique est peu développé et est plus souvent qu'autrement, une base pour les autres projets de connaissance. Quant au programme de recherche tel que défini par Lakatos (1974), deux observations nous viennent à l'esprit : primo, il est clair que les programmes n'entrent pas réellement en compétition mais vivent parallèlement, comme dans un espace cognitif multi-paradigmatique typique des sciences humai-

nes et sociales; secundo, l'espace social a aussi son impact sur la définition et la tangente que prennent les projets épistémologiques, ce qui explique en partie les différences entre les francophones (focus sur l'enseignement de haut niveau), les anglosaxons (focus sur l'apprentissage signifiant) et les américains (focus sur le développement des étudiants et des professeurs).

Ce travail cartographique s'inscrit dans la lignée de l'interrogation épistémologique des recherches en pédagogie universitaire (Béchar, 2002) et plus largement de celles qui émanent des sciences de l'éducation (Donnay et Bru, 2002). Ces résultats trouvent aussi une résonance dans les travaux sur la professionnalisation de l'enseignement (Clermont et Martineau, 2002) et sur les innovations pédagogiques dans l'enseignement supérieur (Béchar, 2001). On retrouve un écho comparable dans les recherches plus vastes qui relèvent des sciences sociales. En effet, Valade (1996) dans sa synthèse des grandes contributions en sciences sociales, soulève trois grands débats transversaux. Nous estimons que nos trois programmes de recherche sont en lien direct avec ces interrogations. Ainsi, le programme de recherche sur le développement des personnes se rattache au premier débat: les croyances et les actions des acteurs sociaux sont-elles rationnelles ou irrationnelles ? Comment prennent racine les multiples raisons que se construisent les acteurs de la scène pédagogique eu égard à l'enseignement et l'apprentissage ? Le programme de recherche sur la pédagogie de la compétence s'inscrit dans le second débat: la connaissance du social est-elle objective ou subjective ? En d'autres termes, enseigner est-ce un art ou une science ?

En dernier lieu, le programme de recherche sur le changement pédagogique renvoie au troisième débat: le rapport individu-société s'appréhende-t-il par l'individualisme ou le holisme méthodologique (Laurent, 1994) ? Abordé autrement, l'institution, en tant que système d'interactions entre acteurs, est-elle en mesure d'agir sur le changement et l'ensemble de ces décisions ont-elles de l'effet sur le devenir de l'enseignement supérieur et donc de la société ?

En terminant, nous voudrions souligner quelques limites inhérentes à cette démarche. Rappelons que l'utilisation des références bibliographiques de revues francophone, anglosaxonne et américaine ne nous permet pas de généraliser à l'ensemble. Il pourrait être intéressant de poursuivre ce travail à partir d'autres revues nationales comparables sur le plan éditorial, dans le but de renforcer la validité externe de l'exercice. De plus, l'analyse subjective du contenu des 63 contributions les plus citées nécessiterait une méthodologie plus robuste comme le codage inter-juges. Mais les liens que nous avons établis avec les grandes questions en sciences de l'éducation et plus spécifiquement en sciences sociales, nous rassure tout de même sur la validité interne de nos résultats.

Bibliographie

Bécharde, J-P. (2001). L'enseignement supérieur et les innovations pédagogiques: une recension des écrits. *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXVII, no. 2, 257-281.

Bécharde J-P. (2002). Développement de la recherche en pédagogie universitaire dans l'enseignement supérieur francophone: le cas de Res Academica. *Res Academica*, Vol. 20, no.1 et 2, 5-28.

Clark B.R. (1997). The modern integration of research activities with teaching and learning. *Journal of Higher Education*, Vol 68, no.3, 241-255.

Donnay. J. et M. Bru (éditeurs) (2002). *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*. De Boeck, Perspectives en éducation et formation.

Lakatos I. (1974). Falsification and the methodology of scientific research programmes, In *Criticism and the growth of knowledge*. I. Lakatos et A. Musgrave éditeurs, Cambridge University Press, 91-196.

Laurent A. (1994). L'individualisme méthodologique. Collection Que sais-je ?. Presses Universitaires de France.

Piaget J. (1970). *Épistémologie des sciences de l'homme*. Idées/Gallimard.

Valade B. (1996). *Introduction aux sciences sociales*. Collection Premier cycle, Presses Universitaires de France.

Liste des cahiers de recherche OIPG
ISSN : 1495-9305

Numéro	Auteur(s)	Titre	Date de publication
2000-001	Jean-Pierre Béchard	Apprendre à enseigner au supérieur : l'exemple des innovateurs pédagogiques	Septembre 2000
2000-002	Jean-Pierre Béchard et Patrick Pelletier	Comprendre les innovations pédagogiques en milieu universitaire : une exploration en sciences de la gestion	Septembre 2000
2000-003	Catherine Lebrun	La virtualité dans l'éducation de niveau supérieur	Octobre 2000
2001-001	Emmanuelle Jodoin	L'enseignement de l'éthique dans les écoles de gestion : la nécessaire intégration	Janvier 2001
2001-002	Zied Guedri	Problem-Based Learning : Bringing Higher Order Thinking to Business Schools	Mars 2001
2001-003	Bachir Mazouz et Benoît Tremblay	Une proposition pédagogique pour l'enseignement du management de projets	Avril 2001
2001-004	Samir Trabelsi	Les TIC et l'enseignement des sciences comptables : un survol de la littérature	Mai 2001
2002-001	Jean-Pierre Béchard	L'enseignement supérieur et les innovations pédagogiques : une recension des écrits	Janvier 2002
2002-002	Jean-Pierre Béchard et Patrick Pelletier	Dynamique des innovations en enseignement supérieur : à la recherche d'un cadre théorique	Janvier 2002
2002-003	Patrick Pelletier et Jean-Pierre Béchard	L'apprentissage organisationnel et les écoles de gestion : le cas des innovations pédagogiques	Janvier 2002
2002-004	Martin Noël et Catherine Lebrun	La thèse doctorale qualitative - exploration de trajectoires en sciences de la gestion	Décembre 2002
2003-001	Patrick Pelletier et Jean-Pierre Béchard	Innovation pédagogique et enseignement supérieur francophone : une analyse des stratégies de diffusion WEB	Janvier 2003
2003-002	Patrick Pelletier	Modernité et enseignement en ligne	Janvier 2003
2003-003	Marie-Eve Lapalme	Portrait de l'université virtuelle renouvelée et de ses enjeux pédagogiques	Février 2003
2005-001	Jean-Pierre Béchard	Fondements épistémologiques de la pédagogie de l'enseignement supérieur	Septembre 2005