

**Fondements épistémologiques des auteurs clés de la pédagogie  
de l'enseignement supérieur : une analyse de trois revues  
1976-2003**

**Epistemological foundations of key authors on teaching and  
learning in higher education : an analysis of three journals :  
1976-2003**

**Fundamentos epistemológicos de autores claves de la  
pedagogía de la enseñanza superior : un análisis de tres  
revistas**

Jean-Pierre Béchard

Volume 34, Number 3, 2008

La recherche sur la pédagogie de l'enseignement supérieur. Où en  
sommes-nous ?

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/029508ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/029508ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Béchard, J.-P. (2008). Fondements épistémologiques des auteurs clés de la  
pédagogie de l'enseignement supérieur : une analyse de trois revues 1976-2003.  
*Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 537-568.  
<https://doi.org/10.7202/029508ar>

Article abstract

Research on teaching and learning in higher education is an emerging and  
dynamic intellectual area, involving a diversity of disciplines : how can we  
make sense of all these works ? Starting with a critique of the concept of  
paradigm, we elaborate four research propositions grounded in philosophy,  
history and sociology. A careful analysis of key research contributions in the  
domain of teaching and learning in higher education extracted from three  
journals during the 1976-2003 period provides an epistemological map  
constructed into three research programmes. The article ends with a  
discussion concerning theoretical and practical issues.

# Fondements épistémologiques des auteurs clés de la pédagogie de l'enseignement supérieur : une analyse de trois revues 1976-2003<sup>1</sup>

Jean-Pierre Béchard, professeur  
HEC Montréal

**RÉSUMÉ** • À la suite du constat que la pédagogie de l'enseignement supérieur, comme domaine de recherche, est un espace intellectuel en émergence, dynamique certes, mais dispersé dans toutes les disciplines, comment faire pour s'y retrouver ? À partir d'une critique du concept de paradigme, nous élaborons quatre propositions de recherche qui prennent appui sur la philosophie, l'histoire et la sociologie des sciences. L'examen attentif des contributions clés de la pédagogie de l'enseignement supérieur, extraites de trois revues de recherche couvrant la période 1976-2003, a permis la mise au jour d'une carte épistémologique déclinée en trois programmes de recherche. Une discussion centrée à la fois sur des questions théoriques et pratiques est proposée en fin de parcours.

**MOTS CLÉS** • recherche pédagogique, enseignement supérieur, programme de recherche, paradigme, sociologie des sciences.

## Introduction

Durant ces deux dernières décennies, la recherche en éducation s'est concentrée principalement sur cinq objets : 1) la recherche pédagogique, 2) la recherche sur les pratiques, 3) la recherche en didactique, 4) la recherche sur les fondements et finalement 5) la recherche disciplinaire (Chené, Dolbec, Gaudet, Gauthier, Martineau, Lenoir et Charland, 1999). Or, ces objets d'étude sont traversés par plusieurs enjeux cruciaux dont les chercheurs en éducation ont dû débattre. La connaissance se construit-elle à partir des savoirs pratiques ou des savoirs scientifiques ? Quelles sont les méthodologies quantitatives ou qualitatives appropriées selon les types de savoirs ? Quels sont les critères de rigueur et/ou de pertinence qui doivent encadrer le processus de validation des résultats de recherche ? Ici et là, des réponses ont émergé sur fond de positivisme scientifique toujours revendiqué (Feuer, Towne et Shavelson, 2002) : appel à la nécessité de la pluralité des sources de la connaissance, valorisation de la recherche appliquée sur le terrain

---

1. Nous tenons à remercier chaleureusement les professeurs Richard Déry des HEC Montréal et Rolland Viau de l'Université de Sherbrooke, les membres du Centre d'études et de recherche en enseignement supérieur (CÉRES) de l'Université de Sherbrooke ainsi que les trois évaluateurs anonymes pour leurs commentaires inestimables.

des acteurs par et avec les acteurs; effort de communication écrite et orale des résultats par et auprès des praticiens, le chercheur adoptant une position modeste dans ce dialogue critique; souci de rattraper le retard historique en matière de financement (Anadón, 2001; Anderson et Herr, 1999; Astolfi, 1993; Barbier, 1985; Cochran-Smith et Lythe, 1990; Conseil supérieur de l'éducation, 2006; Donnay et Bru, 2002; Hadji et Baillé, 1998; Huberman, 1992, 1999; Paquay, Crahay et De Ketele, 2006; Peterson, 1998; Van der Maren, 1999). Aujourd'hui, l'éducation, comme discipline de recherche, représente un espace intellectuel qui s'est restructuré à la suite d'une crise importante de légitimité.

Au niveau de l'enseignement supérieur, les recherches font face à des défis qui s'apparentent à ceux mentionnés au dernier paragraphe et à d'autres qui leur sont spécifiques. Tout d'abord, Tight (2004a) a identifié huit domaines qui préoccupaient les chercheurs en 2000 : l'enseignement-apprentissage; le design des cours; l'expérience de l'étudiant; la qualité de l'enseignement supérieur; les politiques éducatives; le management des institutions; le travail des professeurs; la connaissance. Ajoutons que ces objets de recherche se sont développés au fur et à mesure de l'accroissement des systèmes d'enseignement supérieur, après la Deuxième Guerre mondiale. Pris dans son ensemble, ce corpus de recherche se caractérise par les enjeux suivants. L'enseignement supérieur est-il un champ ou une discipline? À qui s'adressent les travaux: aux autres chercheurs, aux praticiens, aux politiciens? Quelles méthodologies de recherche et quels critères de validité doivent être mis de l'avant? Comment diffuser les résultats de recherche dans un espace intellectuel parsemé de plusieurs petites communautés interdisciplinaires? Quelques réponses semblent vouloir émerger des conversations scientifiques: considérer la recherche produite dans l'enseignement supérieur comme faisant partie d'un champ et non d'une discipline; relever le niveau théorique des travaux; valoriser le modèle du praticien-chercheur dans un contexte de pluralisme des méthodologies; considérer l'impact des travaux sur la formation des étudiants gradués; influencer les organismes subventionnaires pour qu'ils prennent en compte ce champ lors de la distribution des fonds de recherche (Altbach, 2002; Bensimon, Polkinghorne, Bauman et Vallejo, 2004; Birnbaum, 2000; Keller, 1985, 1998; Kezar, 2000; Kezar et Eckel, 2000; Kezar et Talburt, 2004; Terenzini, 1996; Tight, 2004a, 2004b; Volkwein, Carbone et Volkwein, 1988). Ainsi les questionnements de la recherche en enseignement supérieur, qui concernent les sources, les formes de production et de diffusion des connaissances, chevauchent en grande partie ceux qui émergent de la recherche en éducation. Malgré l'utilisation d'une méthodologie principalement quantitative (Hutchinson et Lovell, 2004; Milam, 1991), un mouvement de fond tente de réorienter les travaux dans le sens des problèmes vécus par les politiciens et les praticiens, histoire d'atteindre l'objectif d'une meilleure pertinence sociale. Aujourd'hui, comme champ de recherche, l'enseignement supérieur représente un espace intellectuel empiriquement fondé dans les institutions, mais qui cherche toujours un cadrage théorique pour assurer sa légitimité externe.

Dans son analyse du champ de l'enseignement supérieur, Altbach (2002) indique que les domaines de l'enseignement-apprentissage et de l'évaluation devraient prendre le haut du pavé, sans toutefois que l'on renonce aux recherches plus courantes sur le design des cours et les politiques éducatives. Cet appel trouve un écho favorable dans les travaux d'Alava et Langevin (2001), d'Angelo et Cross (1988) et de Geslain et Lapostolle (2005), qui mettent au jour les contributions de la recherche pédagogique de l'enseignement supérieur. Or, s'il y a bel et bien une recherche pédagogique en enseignement supérieur, Yorke (2000), de son côté, tente d'analyser le statut de cette recherche. Il en ressort qu'il existe une certaine accumulation des connaissances, que les recherches visent autant le court terme (côté pratique) que le long terme (côté théorique), qu'elles sont dispersées dans les champs disciplinaires et que les infrastructures de financement demeurent à l'état embryonnaire dans la plupart des pays. Dans son panorama des recherches sur les innovations pédagogiques en enseignement supérieur durant la période 1985-2000, Béchar (2001) constate aussi que la très grande majorité des recherches pédagogiques est produite par les praticiens dans leur propre discipline, avec des méthodologies descriptives mais sans réel cadre de référence, et diffusée dans des revues aux frontières de l'éducation et de leur discipline ou de leur champ. Ainsi, on peut avancer sans craindre de se tromper que la recherche pédagogique est pertinente pour la définition des *curricula*, pour les contenus et l'organisation des enseignements et pour les politiques de l'institution, car les producteurs de cette connaissance sont eux-mêmes des chercheurs engagés dans leur milieu, avec des méthodologies issues de leurs disciplines (Stierer et Antoniou, 2004). La recherche pédagogique se reconnaît donc dans la recherche en éducation par le souci de pertinence auprès des professeurs, et dans la recherche en enseignement supérieur, par son caractère éclaté dans de nombreuses et petites communautés interdisciplinaires. Aujourd'hui, la pédagogie de l'enseignement supérieur comme domaine de recherche est un espace intellectuel en émergence, dynamique certes, mais dispersé dans toutes les disciplines.

Devant un tel morcellement d'objets, de contextes, de méthodologies, de lieux de diffusion et l'absence assez généralisée d'infrastructures consacrées au financement, comment s'y retrouver ? En 1995, Barr et Tagg ont proposé un premier cadre de référence qui permet à tous les praticiens-chercheurs du domaine d'entrevoir la direction que les recherches tentent d'emprunter. En effet, dans leur article désormais célèbre, Barr et Tagg (1995) décrivent le changement pédagogique en train de se déployer au 1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement supérieur. Ainsi, on passerait du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage. Les dimensions de comparaison de ces deux visions éducatives sont : les missions et buts de l'institution ; les critères de succès ; les structures de l'enseignement-apprentissage, les théories de l'apprentissage en jeu ; les mesures de la productivité et du financement du système de l'enseignement supérieur et enfin, la nature des rôles des principaux acteurs. Cette invitation au voyage de l'enseignement vers l'apprentissage s'est

avérée significative pour nombre de praticiens ou chercheurs qui ont trouvé dans ce texte un sens à leur action éducative (Fear, Doberneck, Robinson, Fear, Barr, Van Den Berg, Smith et Petrusis, 2003).

Plusieurs critiques peuvent être soulevées sur l'utilité de ce concept pour la recherche pédagogique de l'enseignement supérieur. Tout d'abord, le concept de *paradigme* emprunte deux sens : le premier est rattaché à la définition normative de Kuhn (1970) et le second fait référence à une matrice disciplinaire (Kuhn, 1970). Barr et Tagg (1995) s'appuient sur le sens normatif du concept de *paradigme*, ce qui le rend certes apte à orienter l'action pédagogique, mais non pas la recherche. De plus, ce paradigme sous-tend quatre postulats qui demandent examen : la linéarité du changement, l'unicité du changement, la cohérence du changement et la résolution d'un problème fermé. En effet, le changement semble passer globalement de l'enseignement à l'apprentissage, ce qui signifie que la première option est une mauvaise posture épistémologique, tandis que la seconde est affublée de toutes les qualités. Avec, pour conséquence, qu'il ne peut y avoir de cohabitation avec d'autres paradigmes ; pourtant les travaux de Mezirow (1996) sur l'apprentissage adulte vont dans le sens inverse. Ensuite, nous serions portés à croire que chaque paradigme est nécessairement en parfaite cohérence avec tous les indicateurs utilisés pour la définition des dimensions, ce qui donne l'impression d'un alignement harmonieux et non conflictuel. Finalement, il n'est pas vain de rappeler que le concept de paradigme a été construit pour analyser l'histoire des sciences pures et dures, où les problèmes à résoudre sont fermés, contrairement à ceux des sciences humaines et sociales. Les longs cycles de la science dite *normale*, suivis de périodes de crises, contribuent peu à la compréhension des domaines où se côtoient plusieurs écoles de pensée traitant de problématiques ouvertes et non résolues.

Dans le cadre de cet article, nous souhaitons doter les chercheurs du domaine de la pédagogie de l'enseignement supérieur d'une nouvelle approche interdisciplinaire, pour dépasser les limites du concept de *paradigme*. À notre avis, le concept de *programme de recherche*, issu de l'histoire des sciences et enrichi des regards de la philosophie et de la sociologie des sciences, permettra de jeter un regard frais sur l'ensemble des travaux. Afin de se retrouver dans cet espace intellectuel dynamique mais éclaté qu'est la recherche pédagogique de l'enseignement supérieur, la mise au jour d'une carte épistémologique s'avérera un outil essentiel pour l'analyse du ou des programmes de recherche pédagogique de l'enseignement supérieur.

### **Cadre théorique et méthodologie**

Dans la tradition française, l'épistémologie est le domaine qui s'intéresse à la genèse de la connaissance et à son évolution (Gagnon et Hébert, 2000). Par contre, la tradition anglo-saxonne considère plutôt l'épistémologie comme l'équivalent de la philosophie des sciences. Dans le contexte de notre recherche, c'est à cette dernière tradition que nous nous référons. Cette perspective théorique interroge la rationalité des connaissances issues de la science à partir des principes suivants :

1) la rigueur de la démarche; 2) l'objectivité et l'universalité; 3) le progrès et le cumul du savoir; et finalement 4) la réfutation et la vérification. Ces quatre principes alimentent le cœur des représentations cognitives des chercheurs. Deux autres perspectives, celles-là issues de l'histoire et de la sociologie des sciences, mettent plutôt de l'avant que la connaissance, loin d'être totalement objective, est aussi le fruit des interactions sociales entre acteurs qui font partie de communautés scientifiques culturellement marquées (Dortier, 2000, 2004). Tentons de dégager une série de propositions de recherche à partir de ces trois perspectives théoriques.

En 1973, Cole et Cole ont été parmi les premiers à avancer l'idée d'une stratification sociale de la science, indiquant par cette hypothèse que les contributions des chercheurs d'une discipline, d'un champ ou d'un domaine de recherche, n'ont pas toutes le même statut social. À partir d'une analyse des comportements citationnels identifiés dans le répertoire du *Science Citation Index*, Garfield (1998) a montré que la très grande majorité des contributions n'était citée qu'une seule fois et qu'un tout petit nombre d'auteurs recueillaient l'assentiment des membres des communautés scientifiques étudiées. Or, l'identification d'un cœur référentiel dans un espace intellectuel est un indice marquant du poids inégal des interactions, ce qui crée une élite citationnelle. Ainsi, pour comprendre l'essentiel d'une communauté, il suffirait d'étudier les auteurs les plus cités dans tels lieux de diffusion de la connaissance scientifique. À partir des résultats de Yorke (2000), qui indiquent que le domaine de la recherche pédagogique de l'enseignement supérieur présente une certaine accumulation des connaissances, nous formulons notre première proposition de recherche.

***Proposition 1 : La recherche pédagogique de l'enseignement supérieur s'appuie sur un cœur référentiel***

La question qui se pose à ce stade de notre argumentation théorique est la suivante : *Est-ce que le cœur référentiel d'un espace intellectuel s'appuie sur plus d'un projet de connaissance?* C'est à Piaget (1970) que revient l'idée d'une épistémologie des sciences humaines. Face au pouvoir d'attraction grandissant des sciences de la nature, et du besoin d'autonomisation des sciences de l'homme comme moyen moderne d'appréhender le réel des individus et des sociétés, Piaget (1970) a proposé d'organiser les connaissances en quatre catégories : les sciences historiques, les sciences juridiques, les sciences nomothétiques et les disciplines philosophiques. Les sciences historiques dégagent les logiques d'action des acteurs; les sciences juridiques recherchent les normes pour mieux agir; les sciences nomothétiques construisent des lois, et finalement, les disciplines philosophiques mettent au jour les valeurs des individus dans leur société. Ces quatre catégories sont autant de projets de connaissance que l'on peut retrouver dans les recherches pédagogiques de l'enseignement supérieur. Yorke (2000) semblait déjà dire que les dimensions pratique et théorique étaient présentes dans le domaine. Ce raisonnement invite à construire la deuxième proposition de recherche.

**Proposition 2 : La recherche pédagogique de l'enseignement supérieur prend sa source dans les quatre projets de connaissances**

Peut-on anticiper pour autant que les contributions de ce cœur référentiel partagent les mêmes orientations théoriques? Kuhn (1970), avec son concept de paradigme, semble nous répondre par l'affirmative. De notre côté, nous partageons plutôt le point de vue de Lakatos (1974) sur les programmes de recherche. En effet, cet historien des sciences avance la thèse qu'un programme de recherche est constitué d'un noyau dur (hypothèses centrales qui ne sont jamais remises en question) et d'une ceinture protectrice qui lui assure une pérennité relative. Cependant, comme les programmes de recherche rivalisent entre eux au fil des années et des décennies, les chercheurs associés à l'un ou à l'autre des programmes tentent de faire la preuve de l'heuristique négative (construire dans le sens de la grande intuition du programme de recherche) et de l'heuristique positive (construire dans le sens de nouvelles hypothèses auxiliaires qui permettraient de peaufiner le raisonnement du noyau dur). Nous associerons donc le cœur référentiel d'un espace intellectuel au noyau dur comme le décrit Lakatos (1974).

Dans le cadre de ses travaux de synthèse sur les sciences humaines et sociales, Berthelot (2001) a utilisé avec succès le concept de programme de recherche. Selon cet auteur, la compétition entre les *programmes de recherche* est beaucoup moins forte qu'en sciences pures et dures. En plus de ce caractère faiblement compétitif, l'unicité des programmes de recherche ne semble pas être un trait distinctif. Ce constat est à rapprocher des travaux de synthèse de Valade (1996), qui, dans son *Introduction aux sciences sociales*, met au jour trois grands débats qui émergent de l'ensemble de ces sciences. Premier débat: *Les croyances et les actions des acteurs sociaux sont-elles rationnelles ou irrationnelles?* Second débat: *La connaissance du social est-elle objective ou subjective?* Troisième débat: *Le rapport individu-société s'appréhende-t-il par l'individualisme ou le holisme méthodologique?* Comme la recherche pédagogique de l'enseignement supérieur se réfère aux sciences sociales, à l'instar des grands débats de ces sciences, il est raisonnable de penser en termes de multiplicité des programmes. Cette argumentation ouvre la voie à la troisième proposition.

**Proposition 3 : Prenant appui sur un cœur référentiel, la recherche pédagogique de l'enseignement supérieur est structurée en plusieurs programmes de recherche**

Finalement, la sociologie des sciences et des techniques nous invite à prendre en compte le contexte social de la construction et de la diffusion des connaissances scientifiques (Dubois, 1999, 2001). En effet, la science est une activité sociale comme les autres, et l'analyse des interactions entre ses membres met au jour le caractère construit du fait social scientifique. Latour et Woolgar (1979) illustrent bien cette tradition par leur analyse pénétrante, sur une période de deux ans, de la vie quotidienne d'un laboratoire de recherche en Californie. Il est raisonnable de penser que les chercheurs qui gravitent autour d'une communauté scientifique en pédagogie de l'enseignement supérieur se reconnaissent de près ou de loin dans

les colloques, fréquentent certains centres de recherche plutôt que d'autres, lisent les productions scientifiques de l'un ou de l'autre dans le but de participer à l'arbitrage des nouveaux énoncés et à la construction sociologique des faits diffusés dans des revues scientifiques (Latour, 1987). Il en découle notre dernière proposition de recherche.

**Proposition 4 : Le contexte social de production et de diffusion des connaissances en pédagogie de l'enseignement supérieur influe sur les programmes de recherche**

Afin d'être en mesure de vérifier la validité de nos propositions, nous avons fait des choix méthodologiques qu'il importe ici de rendre visibles. Comme notre objet est le domaine de la recherche pédagogique de l'enseignement supérieur, nous avons identifié trois communautés scientifiques qui ont en commun le désir de diffuser par écrit leurs pratiques réflexives, leurs recherches et leurs réflexions sur 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, nous avons retenu : *Res Academica* (RES) pour les pays francophones, *Studies in Higher Education* (SHE) pour les pays du Commonwealth et *Innovative Higher Education* (IHE) pour les États-Unis. En effet, la sociologie des sciences et des techniques nous apprend que les idées sont portées par des personnes insérées dans leur contexte : si l'on veut connaître les idées fortes d'un domaine, l'identification des références bibliographiques les plus citées dans tel contexte de diffusion semble être une bonne indication de la crédibilité des idées et des porteurs de ces idées dans ce contexte. Nous avons donc mis sur pied une base de données de références bibliographiques issues de nos trois revues scientifiques qui s'intéressent à la pédagogie générale de l'enseignement supérieur. Le tableau 1 présente les caractéristiques de la base de données que nous avons construite avec l'aide du logiciel *Excel*. Les périodes couvertes débutent au premier numéro de chaque revue pour se terminer, inclusivement, en 2003. Fait important à noter, comme le contexte est crucial, le fait de démarrer l'analyse des contributions à partir du premier volume de chacune des revues est plus important que de bénéficier de la même période de temps pour les trois revues scientifiques.

Tableau 1  
Caractéristiques de la base de données

	<i>Res Academica</i>	<i>Studies in Higher Education</i>	<i>Innovative Higher Education</i>
✓ Période recensée	1980-2003	1976-2003	1976-2003
✓ Nombre d'articles recensés	345	547	443
✓ Nombre de références citées une seule fois	3 320	11 784	5 855
✓ Nombre de références totales	3 879	12 858	6 978
✓ Nombre de titres du noyau dur	24	18	21

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 une seule fois totalise 20 959 références. Nous avons pu ainsi mettre au jour les références les plus citées par revue, pour un total de 63 titres, ce qui constitue le cœur référentiel du domaine de la pédagogie de l'enseignement supérieur pour les trois revues. La figure 1 révèle la répartition des titres selon les revues. Le nombre de titres par revue est déterminé par l'analyse des seuils de distribution. Nous sommes près d'un seuil quand l'ajout d'un titre fait entrer un nombre important de contributions au point de brouiller les propos des références précédentes.

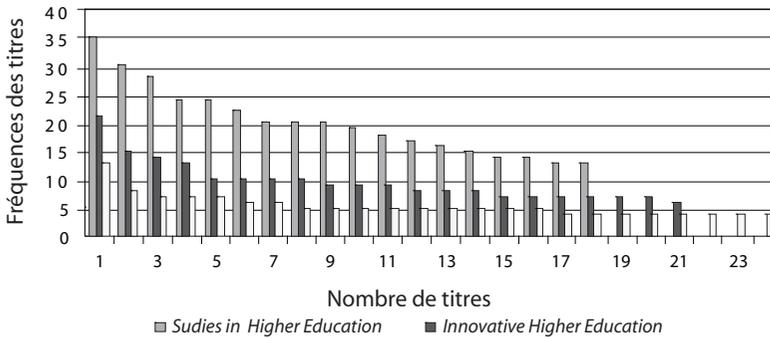


Figure 1. Répartition des titres selon les revues

Chaque contribution a fait l'objet de plusieurs opérations cognitives : lecture attentive de tout le document, accompagnée d'une prise de notes personnelles ; 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 le classement de la contribution selon les projets de connaissance.

### **Présentation et analyse des résultats**

Dans cette section, nous nous attardons aux programmes de recherche pédagogique de l'enseignement supérieur et à l'influence des contextes de publication sur lesdits programmes. Cependant, jetons tout d'abord un regard sur l'identification du cœur référentiel de ce domaine de recherche et sur sa structuration sous forme de projets de connaissance.

#### *L'identification du cœur référentiel*

Les tableaux 2, 3 et 4 présentent les références les plus citées dans le cadre des trois revues à l'étude. Tout d'abord, nous présentons, au tableau 2, les 24 titres cités plus de quatre fois dans la revue *Res Academica* pour la période s'échelonnant de 1980 à 2003. Quant à la revue *Studies in Higher Education*, nous avons comptabilisé 18

références citées plus de 13 fois pour la constitution de son cœur référentiel, et ce, pour la période de 1976-2003. La revue *Innovative Higher Education* contient, dans son noyau dur référentiel, 21 contributions citées plus de six fois. La période étudiée s'étend de 1976 à 2003. Maintenant, que pouvons-nous dire à propos de ces 63 contributions les plus citées (dont 57 sont distinctes) ?

Tableau 2  
Contributions les plus citées dans *Res Academica* (1980-2003)

Fr.	Contributions
13	Schön, D. A. (1983). <i>The reflective practitioner: how professionals think in action</i> . New York, 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, California: Jossey-Bass.
7	Bloom, B. S. (Dir). (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> . Montréal, Québec: Éditions Logiques.
7	Frenay, M., Noël, B., Parmentier P. et Romainville M. (1998). <i>L'étudiant-apprenant. Grilles de lecture pour l'enseignant universitaire</i> . Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.
6	Romainville, M. (1993). <i>Savoir parler de ses méthodes. Métacognition et performance à l'université</i> . Bruxelles: De Boeck Université.
6	Legendre, R. (1993). <i>Dictionnaire actuel de l'éducation</i> . Montréal, Québec: Guérin.
5	Rogers, C. (1976). <i>On becoming a person</i> . Boston, Massachusetts: Houghton Mifflin.
5	Rogers, C. (1984). <i>Freedom to learn</i> . Columbus, Ohio: 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> , 1(2), 70-75.
5	Goldschmild, M. L. (1978). The evaluation and improvement of teaching in higher education. <i>Higher education</i> , 7, 221-245.
5	Bateson, G. (1980). <i>Step to an ecology of mind</i> . New York, New York: Chandler Publishing.
5	Blondin, D. (1984). La fonction enseignante et la problématique du pouvoir. <i>Pédagogiques</i> , 4(2), 5-9.
5	Ramsden, P. (1992). <i>Learning to teach in higher education</i> . London, United Kingdom: 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 inédite, Université catholique de Louvain, Louvain-La-Neuve.
5	Davies, I. K. (1976). <i>The management of learning</i> . London, United Kingdom: Mc Graw Hill.
4	Bireaud, A. (1990). <i>Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur</i> . Paris, France: Éditions d'organisation.
4	Reboul, O. (1980). <i>Qu'est-ce qu'apprendre ?</i> Paris, France: Presses universitaires de France, L'éducateur.
4	Lessoil, B. et Lafontaine, R. (1981). <i>L'univers des auditifs et des visuels</i> . Montréal, Québec: Édition du Nouveau-Monde.
4	Brown, J. S., Collins, A. et Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. <i>Educational Researcher</i> , 18(1), 32-42.

- 4 Prégent, R. (1990). *La préparation d'un cours. Connaissances de base utiles aux professeurs et aux chargés de cours*. Montréal, Québec : Édition de l'École Polytechnique.
- 4 Kolb, D. A. et Fry, R. (1975). *Toward an applied theory of experiential learning*. Dans C. L. Cooper (Dir.) : *Theories of group processes*. London, United Kingdom/New York, New York : John Wiley and Sons.
- 4 Donnay, J. et Romainville, M. (1996). *Enseigner à l'université : un métier qui s'apprend*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- 4 Boulet, A., Savoie-Zajc, L. et Chevrier, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Tableau 3

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

Fr.	Contributions
35	Entwistle, N. J. et Ramsden, P. (1983). <i>Understanding student learning</i> . London, United Kingdom : Croom Helm.
30	Becher, T. (1989). <i>Academic tribes and territories</i> . New York, New York/Philadelphia, Pennsylvania : Milton Keynes/Open University Press.
28	Dearing, R. (1997). <i>Higher education in the learning society</i> . Working paper of the National Committee of inquiry into higher education. London, United Kingdom : HMSO.
24	Ramsden, L. (1992) <i>Learning to teach in higher education</i> . London, United Kingdom : Routledge.
24	Robbins Report (1963). <i>Higher education. Report of the committee on higher education under the chairmanship of Lord Robbins (1961-1963)</i> . Working paper n° 2154. London, United Kingdom : HMSO.
22	Kolb, D. A. (1984). <i>Experiential learning : experience as the source of learning and development</i> . Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall.
20	Marton, E., Hounsell, D. J. et Entwistle, N. J. (1984). <i>The experience of learning</i> . Edinburgh, United Kingdom : Scottish Academic Press.
20	Perry, W. G. (1970). <i>Forms of intellectual and ethical development in the college Years</i> . New York, New York : Holt, Rinehart & Winston.
20	Schön, D. (1987). <i>Educating the reflective practitioner</i> . San Francisco, California : Jossey-Bass.
19	Schön, D. A. (1983). <i>The reflective practitioner. How professionals think in action</i> . New York, New York : Basic Books.
18	Bloom, B. S. (1956). <i>Taxonomy of educational objectives : the classification of educational goals. Handbook 1 : cognitive domain</i> . London, United Kingdom ; New York, New York : Longman' David McKay.
17	Ramsden, P. et Entwistle, N. (1981). The effects of academic departments on students' approaches to studying. <i>British Journal of Educational Psychology</i> , 51(3), 128-148.
16	Marton, F. et Saljo, R. (1976). On qualitative differences in learning : 1-Outcomes and process. <i>British Journal of Educational Psychology</i> , 46, 4-11.
15	Kuhn, T. S. (1970). <i>The structure of scientific revolutions</i> . Chicago, Illinois : Chicago University Press.
14	Barnett, R. (1990). <i>The idea of higher education</i> . Buckingham, United Kingdom : Open University Press ; Society for research into higher education.
14	Barnett, R. (1994). <i>The limits of competence : knowledge, higher education and society</i> . Buckingham, United Kingdom : Open University Press.
13	Phillips, E. M. et Pugh, D. S. (1987). <i>How to get a Ph.D. ?</i> Milton Keynes, United Kingdom : Open University Press.

- 13 Biggs, J. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Victoria, Australia : Australian Council for Educational Research.

## Tableau 4

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

Fr.	Contributions
21	Boyer, E. (1990). <i>Scholarship reconsidered : priorities of the professoriate</i> . Princeton, New Jersey : 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, New York : Holt, Rinehart and Winston.
14	Belenky, M., Clinchy, B., Goldberger, N. et Taroule, J. (1986). <i>Women's ways of knowing : the development of self, voice and mind</i> . New York, New York : Basic Books.
13	Schön, D. A. (1983). <i>The reflective practitioner : how professionals think in action</i> . New York, New York : Basic Books.
10	Boice, H. (1992). <i>The new faculty member : supporting and fostering professional development</i> . San Francisco, California : Jossey-Bass.
10	Knowles, M. S. (1978). <i>The adult learner : a neglected species</i> . Houston, Texas : Gulf Publishing Co.
10	McKeachie, W. J. (1999). <i>Teaching tips : strategies, research, and theory for college and university teachers</i> . Boston, Massachusetts : Houghton Mifflin.
10	Pascarella, E. T. et Terenzini, P. T. (1991). <i>How college affects students : findings and insights from twenty years of research</i> . San Francisco, California : Jossey-Bass.
9	Boyer, E. L. (1987). <i>College. The undergraduate experience in America</i> . New York, New York : Harper and Row Publishers.
9	Knowles, M. (1970). <i>The modern practice of adult education : andragogy vs. pedagogy</i> . New York, New York : Association Press.
9	Feldman, K. A. et Newcomb, T. M. (1969). <i>The impact of college on students</i> . San Francisco, California : Jossey-Bass.
8	Astin, A. W. (1993). <i>What matters in college ?</i> San Francisco, California : Jossey-Bass.
8	Freire, P. (1970). <i>Pedagogy of the oppressed</i> . New York, New York : Continuum Publishing Co.
8	Keller, G. (1983). <i>Academic strategy : the management revolution in higher education</i> . Baltimore, Maryland : 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, California : Jossey-Bass.
7	Bloom, B. S. (1956). <i>Taxonomy of educational objectives : the classification of educational goals. Handbook 1 : cognitive domain</i> . London, United Kingdom/New York, New York : Longman David McKay.
7	Edgerton, R., Hutchings, P. et Quinlan, K. (1991). <i>The teaching portfolio : capturing the scholarship in teaching</i> . Washington, District of Columbia : American Association for Higher Education.
7	Kolb, D. A. (1984). <i>Experiential learning : experience as the source of learning and development</i> . Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall.
7	Levinson, D. J. (1978). <i>Seasons of a man's life</i> . New York, New York : Knopf.
7	Tack, M. W. et Patitu, C. L. (1992). <i>Faculty job satisfaction : women and minorities in peril</i> . Washington, District of Columbia : The George Washington University, School of Education and Human Development. (Document ASHE-ERIC Higher Education Report n° 4)
6	Angelo, T. et Cross, K. P. (1988). <i>Classroom assessment techniques : a handbook for faculty</i> . Ann Arbor, Michigan : University of Michigan.

Le cœur référentiel de *Res Academica* comprend 16 livres, un chapitre de livre, trois articles, un dictionnaire, une thèse, un éditorial et un rapport de recherche, en provenance des États-Unis, de la Belgique, du Canada, de la France, de la Suisse ou de la Grande-Bretagne. Du côté de *Studies in Higher Education*, nous identifions 12 livres, deux articles et quatre rapports de recherche provenant de l'Angleterre, des États-Unis, de la Suède ou de l'Australie. Finalement, les contributions de la revue *Innovative Higher Education* se retrouvent dans 20 livres et un rapport de recherche provenant toutes des États-Unis, sauf celle du brésilien Freire. Posons-nous maintenant la question des projets de connaissance qui caractérisent le cœur référentiel rattaché à chacune des revues à l'étude.

### *La variété des projets de connaissances*

L'examen attentif de ces contributions permet d'évaluer à quel(s) projet(s) de connaissance elles font référence. Il importe de signaler qu'une même contribution peut se rattacher à plus d'un projet de connaissance. Par exemple, Tardif (1992) se réfère autant à un projet de connaissance nomothétique (l'apport de la psychologie cognitive), à un projet de connaissance praxéologique (comment implanter l'enseignement stratégique?) qu'à un projet historique (explicitation de pratiques pédagogiques inspirées de l'enseignement stratégique). Le tableau 5 permet de distinguer les allégeances aux différents projets de connaissance selon les trois revues à l'étude.

Tableau 5

Projets de connaissance de la recherche pédagogique de l'enseignement supérieur

PROJET PHILOSOPHIQUE	PROJET NOMOTHÉTIQUE	PROJET PRAXÉOLOGIQUE	PROJET HISTORIQUE
INNOVATIVE HIGHER EDUCATION			
Freire, 1970	Angelo et Cross, 1988	Angelo et Cross, 1988	Boice, 1992
Schön, 1983	Astin, 1993	Astin, 1985	Boyer, 1987
	Belenky et collab., 1986	Boice, 1992	Knowles, 1970
	Bloom, 1956	Boyer, 1987	Levinson, 1978
	Boice, 1992	Boyer, 1990	
	Boyer, 1987	Edgerton et collab., 1991	
	Boyer, 1990	Freire, 1970	
	Feldman et Newcomb, 1969	Keller, 1983	
	Knowles, 1978	Knowles, 1970	
	Kolb, 1984	McKeachie, 1999	
	Levinson, 1978	Tack, 1992	
	McKeachie, 1999		
	Pascarella et Terenzi, 1991		
	Perry, 1970		
	Schön, 1983		
	Tack et Patitu, 1992		

## STUDIES IN HIGHER EDUCATION

Barnett, 1990	Becher, 1989	Dearing, 1997	Dearing, 1997
Barnett, 1994	Biggs, 1987	Marton, 1984	Kuhn, 1970
Schön, 1983	Bloom, 1956	Phillips, 1987	Ramsden, 1992
Schön, 1987	Dearing, 1997	Ramsden, 1992	<i>Robbins Report</i> , 1963
	Entwistle et Ramsden, 1983	<i>Robbins Report</i> , 1963	Schön, 1987
	Kolb, 1984		
	Kuhn, 1970		
	Marton et collab., 1984		
	Marton et Saljo, 1976		
	Perry, 1970		
	Phillips et Pugh, 1987		
	Ramsden et Entwistle, 1981		
	Ramsden, 1992		
	<i>Robbins Report</i> , 1963		
	Schön, 1983		

## RES ACADEMIA

Bateson, 1980	Bireaud, 1990	Bireaud, 1990	Bireaud, 1990
Blondin, 1984	Bloom, 1956	Brown, 1989	Ramsden, 1992
Brown et collab., 1989	Boulet et collab., 1996	Davies, 1976	Tardif, 1992
Donnay et Romainville, 1996	Brown, 1989	Donnay, 1996	
Legendre, 1993	Donnay, 1996	Frenay et collab., 1998	
Reboul, 1980	Frenay et collab., 1998	Goldschmild, 1976	
Rogers, 1976	Goldschmild, 1978	Goldschmild, 1978	
Schön, 1983	Goldschmild et	Prégent, 1990	
Schön, 1987	Goldschmild, 1976	Ramsden, 1992	
	Kolb et Fry, 1975	Rogers, 1984	
	Legendre, 1993	Schön, 1987	
	Lessoil et Lafontaine, 1981	Tardif, 1992	
	Parmentier, 1994		
	Ramsden, 1992		
	Rogers, 1976		
	Romainville, 1993		
	Schön, 1983		
	Tardif, 1992		

Quatre éléments ressortent de cet exercice. Tout d'abord, la recherche pédagogique de l'enseignement supérieur est nettement focalisée sur le projet nomothétique, ce qui signifie un vif désir d'explication et de compréhension de la chose pédagogique. Toutefois, ce projet nomothétique est supporté par un projet praxéologique important. En effet, un effort substantiel est consenti pour équiper principalement les praticiens de principes pédagogiques susceptibles de guider leurs actions. Quant au projet philosophique, il est peu présent et se démarque à peine du projet historique. Spécifions que ce dernier sert plus souvent qu'autrement de caution aux autres projets de connaissance en mal d'exemples qu'à une réelle mise

à plat de pratiques pédagogiques réflexives. Finalement, la prérogative du projet nomothétique en lien avec un projet praxéologique substantiel semble se refléter dans les trois communautés scientifiques. Par contre, le projet philosophique semble détenir une plus grande place dans la communauté de *Res Academica*. Mentionnons que la simple identification des projets de connaissance à l'intérieur de chaque contribution ne doit pas être comprise comme un jugement sur la valeur intrinsèque de chacun de ces projets. À partir du noyau dur référentiel et de son allégeance aux différents projets de connaissance, comment tout cela se transpose-t-il dans un programme de recherche ?

### *Une carte et trois programmes de recherche*

L'analyse de contenu des 63 références bibliographiques a permis d'identifier une matrice des connaissances de la recherche pédagogique de l'enseignement supérieur. Cette matrice décline les thèmes *développer*, *apprendre* et *changer* à partir de projets historique, praxéologique, nomothétique et philosophique spécifiques. Le tableau 6 présente les résultats de cette carte épistémologique, tandis que le tableau 7 dresse un portrait d'ensemble de ces trois programmes de recherche, en fonction de leurs fondements épistémologiques et de leurs heuristiques négative et positive. Cette mise à plat des catégories de connaissances permet l'identification de trois programmes de recherche selon les termes de Lakatos (1974) : le programme sur le développement des personnes (le thème *développer*), le programme sur la pédagogie de la compétence (le thème *apprendre*) et enfin, le programme sur le changement pédagogique (le thème *changer*).

### **Le thème *développer* et son programme de recherche**

Sur le plan philosophique, le thème *développer* concerne les réflexions synthétiques sur les sources du développement des étudiants et des professeurs, ainsi que sur les différents processus en jeu. On y parle de développement de l'humain à partir de facteurs externes, de facteurs internes ou de la cohérence entre ces deux sources. Ces idées servent donc de base aux recherches nomothétiques. En effet, ces dernières scrutent les processus affectif, moral, cognitif et social des étudiants. Chez les professeurs, l'attention se porte sur le développement des nouveaux professeurs et plus spécialement, des professeurs féminins et de ceux des minorités ethniques, tout en continuant d'investiguer sur les enseignants-chercheurs déjà en carrière. Les projets philosophique et nomothétique tracent la voie au projet praxéologique, qui identifie des règles et des normes pour agir efficacement. Ces écrits normatifs traitent des 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'activité intellectuelle de découverte, les professeurs peuvent déployer des activités intellectuelles d'enseignement, d'application ou d'intégration. Finalement, le projet historique demeure peu explicite. Il sert le plus souvent de base aux trois autres projets. Il est à peine

Tableau 6

## Carte épistémologique de la recherche pédagogique de l'enseignement supérieur

	DÉVELOPPER	APPRENDRE	CHANGER
Projet philosophique	<p>A.1 Réflexions synthétiques sur le développement</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Développement par l'externe (E)</li> <li>• Développement par l'interne (I)</li> <li>• Développement par interaction (I-E)</li> </ul>	<p>B.1 Réflexions structurelles sur l'apprendre</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apprendre que</li> <li>• Apprendre à</li> <li>• Apprendre</li> <li>• Pédagogie de l'offre</li> <li>• Pédagogie de la demande</li> <li>• Pédagogie de la compétence</li> </ul>	<p>C.1 Réflexions systémiques sur le changement</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ordre</li> <li>• Changement</li> <li>• Dialectique</li> </ul>
Projet nomothétique	<p>A.2a Recherches sur le développement des étudiants</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Processus affectif</li> <li>• Processus moral</li> <li>• Processus cognitif</li> <li>• Processus social</li> </ul> <p>A.2b Recherches sur le développement professoral</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nouveaux professeurs</li> <li>• Professeurs féminins</li> <li>• Professeurs des minorités ethniques</li> <li>• Professeurs seniors</li> </ul>	<p>B.2a Recherches sur apprendre en profondeur</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceptions pédagogiques</li> <li>• Motivation</li> <li>• Mémoire</li> <li>• Styles ; stratégies et orientations d'études</li> <li>• Transfert</li> </ul> <p>B.2b Recherches sur l'enseignement de haut niveau</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceptions pédagogiques</li> <li>• Buts d'enseignement</li> <li>• Méthodes et moyens technologiques</li> <li>• Évaluation des apprentissages</li> <li>• Compétences professorales</li> </ul> <p>B.2c Recherches sur</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Construction des connaissances</li> <li>• Développement des compétences</li> </ul>	<p>C.2a Recherches sur l'analyse des systèmes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnostic de la qualité de l'enseignement supérieur et de sa gestion</li> <li>• Construction d'indicateurs de performance qui tiennent compte des échecs et de la réussite des étudiants</li> <li>• Analyse comparée des systèmes de l'enseignement supérieur</li> </ul> <p>C.2b. Recherches sur la gestion pédagogique</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Excellence de la gestion en fonction du développement des talents des étudiants</li> <li>• Mesures de soutien de l'enseignement dans la carrière (prix, évaluation, formation-réflexion)</li> <li>• Impact du département sur les apprentissages des étudiants</li> </ul>

Tableau 6 (suite)

Carte épistémologique de la recherche pédagogique de l'enseignement supérieur

	DÉVELOPPER	APPRENDRE	CHANGER
Projet praxéologique	A.3a Modèles de réussite des étudiants <ul style="list-style-type: none"> <li>• Étudiant héritier</li> <li>• Étudiant de masse</li> <li>• Étudiant gradué</li> <li>• Étudiant professionnel</li> </ul>	B.3a Modèles pédagogiques <ul style="list-style-type: none"> <li>• Modèle technologique</li> <li>• Modèle humaniste</li> <li>• Modèle expérientiel</li> <li>• Modèle sociocognitviste</li> </ul>	C.3a Modèles de changement pédagogique <ul style="list-style-type: none"> <li>• Modèle de conception</li> <li>• Modèle d'implantation</li> <li>• Modèle d'évaluation</li> <li>• Modèle de diffusion</li> </ul>
	A.3b Modèles de réussite des professeurs <ul style="list-style-type: none"> <li>• Activité intellectuelle de l'enseignement</li> <li>• Activité intellectuelle de la découverte</li> <li>• Activité intellectuelle de l'application</li> <li>• Activité intellectuelle de l'intégration</li> </ul>	B.3b Contenus d'innovation <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dispositif pédagogique</li> <li>• Matériel didactique</li> <li>• Programme d'études</li> <li>• Formation de formateurs</li> </ul>	C.3b Territoires du changement <ul style="list-style-type: none"> <li>• Classe</li> <li>• Département/faculté</li> <li>• Institution</li> <li>• Pays</li> </ul>
Projet historique	A.4 Histoires <ul style="list-style-type: none"> <li>• de métiers d'étudiants</li> <li>• de métiers de professeurs</li> </ul>	B.4 Histoires <ul style="list-style-type: none"> <li>• d'innovations pédagogiques</li> <li>• d'innovations curriculaires</li> </ul>	C.4 Histoires <ul style="list-style-type: none"> <li>• d'établissements d'enseignement supérieur centrés sur la pédagogie</li> <li>• de réformes de systèmes d'enseignement supérieur nationaux</li> </ul>

Tableau 7

Trois programmes de recherche dans le domaine de la pédagogie de l'enseignement supérieur

	Programme sur le changement pédagogique	Programme sur la pédagogie de la compétence	Programme sur le développement des personnes
Fondements épistémologiques	Projet philosophique sur la systémique du changement	Projet philosophique sur la structure de l'apprendre	Projet philosophique sur la synthèse du développement humain
	Recherches nomothétiques sur l'analyse des systèmes d'enseignement supérieur et de leur gestion pédagogique	Recherches nomothétiques sur l'apprentissage signifiant, l'enseignement de haut niveau et les objectifs et compétences	Recherches nomothétiques sur les processus de développement chez les étudiants et les professeurs
	Modèles de changement pédagogique et territoires du changement	Modèles pédagogiques et contenus d'innovation	Modèles de réussite d'étudiants et de professeurs
	Histoire d'établissements d'enseignement supérieur et des réformes nationales	Histoires d'innovations pédagogiques et curriculaires	Histoires de métiers d'étudiants et de professeurs
Heuristique négative	L'institution est un système d'interactions où les acteurs formulent et implantent le changement pédagogique	L'enseignement est la science de la construction du savoir et du développement des compétences	Les étudiants et les professeurs développent des habitus qui ont du sens pour eux dans leur milieu scolaire
Heuristique positive	Analyse du sens que les acteurs donnent au changement pédagogique Analyse des contraintes extérieures sur les réformes pédagogiques	Vérification des résultats de recherche en fonction des disciplines Impacts des dispositifs innovants sur les apprentissages	Analyse des étudiants décrocheurs Construction de l'identité professorale tout au long de la carrière

question de la description des métiers d'étudiants et de professeurs à travers le temps.

Articulé autour de ces quatre projets épistémologiques, ce programme de recherche sur le développement des personnes s'ancre dans l'heuristique négative suivante: les étudiants et les professeurs développent 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. Une heuristique positive lui sert de ceinture protectrice qui la renforce 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 thème *apprendre* et son programme de recherche

L'analyse des contributions reliées au thème *apprendre* met aussi en lumière quatre projets épistémologiques. En ce qui concerne le projet philosophique, il s'agit de réflexions structurelles sur l'apprendre, c'est-à-dire l'apprentissage et l'enseignement. Ainsi, on y traite 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 d'enseignement supérieur. Le projet nomothétique de ce programme de recherche est, de loin, le plus élaboré. Il y est question de recherches sur l'apprentissage en profondeur et sur l'enseignement de haut niveau. Les thèmes sont légion et ne peuvent être systématiquement présentés. Cependant, les concepts suivants sont ce qui ressort davantage au chapitre de l'apprentissage en profondeur: les conceptions d'enseignement et d'apprentissage des étudiants, la motivation, la mémoire, les stratégies et les styles d'apprentissage, les orientations d'études et le transfert. 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, finalement, du développement des compétences pédagogiques des professeurs. Quelques recherches sur la construction des connaissances et le développement des compétences font aussi partie de ce programme. La mise sur pied du projet praxéologique s'enclenche autour de modèles pédagogiques (technologique, humaniste, expérientiel et socio-cognitivist) et de contenus d'innovation comme les dispositifs pédagogiques, le matériel didactique, les programmes d'études et les formations consacrées aux formateurs. Finalement, le projet historique se reconnaît par quelques brèves narrations de dispositifs pédagogiques et curriculaires innovants.

Le but essentiel de ce programme de recherche de la pédagogie de la compétence est de chercher 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 par un souci de vérifier sa plausibilité dans toutes les disciplines de l'ensei-

nement supérieur, et de mesurer l'impact des dispositifs innovants sur la qualité des apprentissages des étudiants.

### Le thème *changer* et son programme de recherche

Le thème *changer* 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 y 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 pédagogique des établissements d'enseignement supérieur. En ce qui a trait au 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 pédagogique en fonction du développement des talents des étudiants, des mesures de soutien à l'enseignement dans la carrière professorale (prix, évaluation, formation, etc.) et de l'impact du département sur les apprentissages des étudiants. Au chapitre du projet praxéologique, quatre catégories de modèles normatifs de changement pédagogique sont mis de l'avant: le premier centré sur la conception; le second, sur l'implantation; le troisième, sur l'évaluation et le quatrième, sur la diffusion. Ces modèles de changement pédagogique se déploient dans différents territoires: la classe, le département / la faculté, l'institution et, finalement, le pays. En dernier lieu, on y fait discrètement état du projet historique, par la mise à plat d'histoires d'établissements centrés sur la pédagogie et de réformes de systèmes nationaux d'enseignement supérieur.

À l'instar des deux derniers programmes de recherche, celui-ci, consacré au changement pédagogique, manifeste une heuristique négative qui lui est propre: 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 leur thèse, les chercheurs de ce programme travaillent à l'établissement de questions périphériques qui protègent la proposition centrale. À titre d'exemple, on peut analyser à la fois le sens que les acteurs donnent au changement pédagogique et l'impact des contraintes extérieures sur les réformes pédagogiques. Maintenant, on peut légitimement se demander si ce programme de recherche ainsi que les deux autres se retrouvent avec la même intensité dans les trois communautés scientifiques identifiées par les trois revues à l'étude.

*L'influence du contexte sur les programmes de recherche*

Ces trois programmes de recherche en pédagogie de l'enseignement supérieur ont-ils un poids égal quand on jette un coup d'œil sur les contextes de diffusion scientifique? Comme toile de fond, il faut rappeler que les cœurs référentiels des revues à l'étude présentent une diversité dans les supports de diffusion et dans la provenance géographique des auteurs. Si la recherche francophone partage, avec les autres traditions, une préférence pour les livres comme supports de diffusion des connaissances, elle se différencie de la recherche américaine en pédagogie par une ouverture sur plusieurs influences étrangères. Cette différenciation entre les revues se retrouve aussi dans les contenus. La figure 2 illustre le positionnement des contributions les plus citées parmi celles des tableaux 2, 3 et 4, ce qui représente l'élite de l'élite citationnelle, en quelque sorte.

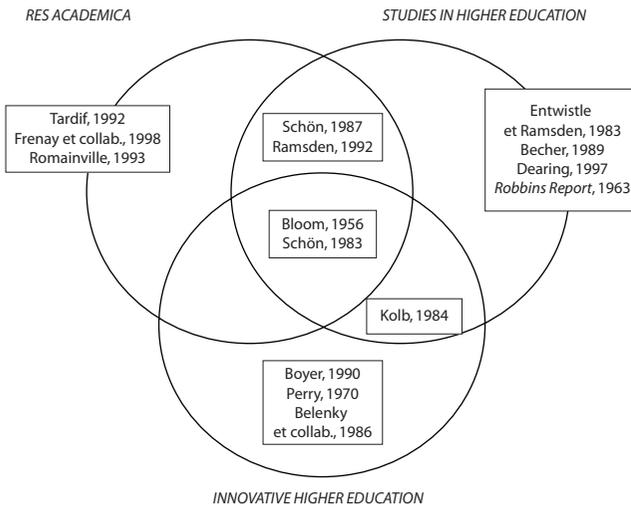


Figure 2. Trois programmes de recherche dans le domaine de la pédagogie de l'enseignement supérieur

En bref, trois observations s'imposent. Premièrement, les contributions de Bloom (1956) et Schön (1983) sont les deux seules à faire l'unanimité dans les trois communautés de recherche. Des objectifs aux compétences, voilà la trame unificatrice du domaine de la pédagogie de l'enseignement supérieur. Deuxièmement, prises deux à deux, les communautés partagent aussi certaines spécificités. La communauté de *Res Academica* partage avec la communauté de *Studies in Higher Education*, les contributions de Schön (1987) et Ramsden (1992), ce qui signifie une préoccupation commune pour la formation des praticiens réflexifs (entre autres, les professeurs). La communauté de *Studies in Higher Education* partage avec la communauté de *Innovative Higher Education* la contribution de Kolb (1984), indiquant

par là un ancrage commun dans l'apprentissage expérientiel. Troisièmement, et c'est là notre argument, chaque communauté de recherche se définit davantage par un programme de recherche tout en ne délaissant pas les autres voies. En se référant à Tardif (1992), à Romainville (1993) ainsi qu'à Frenay, Noël, Parmentier et Romainville (1998), la communauté de *Res Academica* s'identifie davantage au programme de recherche centré sur la pédagogie de la compétence. En se référant à Entwistle et Ramsden (1983), à Becher (1989), à Dearing (1997) et au *Robbins Report* (1963), la communauté de *Studies in Higher Education* s'identifie davantage au programme de recherche centré sur le changement pédagogique. Finalement, en se référant à Boyer (1990), à Perry (1970) et à Belenky, Clinchy, Goldberger et Taroule (1986), la communauté de *Innovative Higher Education* s'identifie davantage au programme de recherche centré sur le développement des personnes. Cette exploration semble donc aller dans le sens d'une influence du contexte social sur la définition des programmes de recherche.

Passons maintenant à l'étape de la discussion et tentons de voir dans quelle mesure ces résultats contribuent à l'évolution de nos connaissances en matière de recherche pédagogique de l'enseignement supérieur.

### **Discussion**

Notre constat était que la pédagogie de l'enseignement supérieur, comme domaine de recherche, est un espace intellectuel en émergence, dynamique certes, mais dispersé dans toutes les disciplines. Comment faire pour se retrouver dans cet amoncellement épars de connaissances disciplinaires? À partir d'une critique du concept de paradigme, nous avons élaboré quatre propositions de recherche qui prennent plutôt appui sur la philosophie, l'histoire et la sociologie des sciences. Dégager un ou des programmes de recherche à l'intérieur de ce domaine est la voie que nous avons privilégiée pour éventuellement dépasser les limites du concept de paradigme. Reprenons un à un les résultats de notre recherche.

### **Dimensions théoriques et méthodologiques**

Afin d'accéder aux programmes de recherche, nous avons tout d'abord identifié le cœur référentiel de chacune des revues à l'étude. Un total de 57 contributions distinctes sous forme de livres, de chapitres de livre, d'articles, etc., ont fait l'objet d'une analyse attentive. D'entrée de jeu, disons que cet exercice s'inscrit en droite ligne avec les travaux en sociologie des sciences, selon lesquels la science est une activité socialement stratifiée où un faible nombre de contributions sont reprises par les pairs, créant ainsi une élite citationnelle. Fait important à souligner, la préférence de certaines contributions au détriment de milliers d'autres ne signifie en rien que ce petit groupe d'auteurs est porteur de la qualité *absolue*, mais que ce choix répond à la qualité socialement reconnue et même dictée par les membres d'une communauté particulière (Cole et Cole, 1973). Comme nous l'avions postulé, il semble bien que la recherche pédagogique de l'enseignement supérieur

s'appuie sur un cœur référentiel. En effet, les résultats obtenus semblent aller dans le sens de notre première proposition de recherche.

Le classement des contributions selon leur allégeance à un ou des projets de connaissance nous permet de proposer que le domaine de la recherche pédagogique de l'enseignement supérieur s'abreuve principalement au projet nomothétique, signifiant par là une nette préférence pour la construction de faits scientifiques. Toutefois, le projet praxéologique est aussi très présent, reflétant une préoccupation fondamentale pour la formation pédagogique des professeurs du supérieur. Par contre, le projet philosophique n'est pas très ancré dans les communautés de *Innovative Higher Education* et de *Studies in Higher Education*. Seule la communauté de *Res Academica* semble maintenir un lien avec ce genre de projet de connaissance. À l'instar des résultats de Piaget (1970), le projet historique tient peu de place, et quand sa présence se fait sentir, il semble plutôt servir de soutien aux trois autres projets. Un réel travail de mise à plat des histoires sur les métiers d'étudiants et de professeurs, sur les innovations pédagogiques et curriculaires ainsi que sur des établissements et des systèmes nationaux d'enseignement supérieur qui ont une pensée pédagogique articulée et cohérente, reste encore à faire. Comme nous l'avions postulé, il semble bien que la recherche pédagogique de l'enseignement supérieur tourne autour des quatre projets de connaissance. En effet, les résultats obtenus semblent aller dans le sens de notre seconde proposition de recherche.

Afin d'appréhender, en un seul coup d'œil, le domaine de la recherche pédagogique de l'enseignement supérieur, nous avons mis au jour trois programmes de recherche: le programme de recherche centré sur le développement des personnes, le programme de recherche centré sur la pédagogie de la compétence et enfin le programme de recherche centré sur le changement pédagogique. Ces programmes ont émergé à la suite d'une analyse des contenus des projets de connaissance du cœur référentiel. De plus, ces résultats indiquent que ce domaine s'inscrit bien dans la lignée des sciences sociales où la multiplicité des programmes est monnaie courante (Berthelot, 2001; Mezirow, 1996; Valade, 1996). Si le dévoilement des paradigmes de l'enseignement et de l'apprentissage par Barr et Tagg (1995) a fait école en montrant la destination de la transformation pédagogique, nous pensons que les programmes de recherche servent en quelque sorte de carte épistémologique. Comme nous l'avions postulé, il semble bien que la recherche pédagogique de l'enseignement supérieur se structure en plusieurs programmes de recherche. En effet, les résultats obtenus semblent aller dans le sens de notre troisième proposition de recherche.

Finalement, la question de l'impact social sur les programmes de recherche a été abordée quand nous avons analysé l'élite de l'élite citationnelle. Malgré le partage d'une idée centrale qu'est l'apprentissage durable des étudiants, nos résultats suggèrent que les communautés scientifiques ont des préférences dans la production et la diffusion de connaissances. Cela n'est pas sans rappeler les travaux

de Latour (1987) quand il décrit la science en action. De plus, les contributions les plus citées varient d'une revue à l'autre, montrant par un autre chemin le caractère social des activités scientifiques. En fait, la présence d'un cœur référentiel, flanqué de ses caractéristiques sociales, indique qu'il y a effectivement une communauté scientifique qui partage une idée forte, soit la spécificité des processus d'enseignement et d'apprentissage dans le contexte de l'enseignement supérieur, mais que, prises une à une, les communautés scientifiques et leurs revues affichent des préférences. Comme nous l'avions postulé, il semble bien que le contexte social de production et de diffusion des connaissances a un impact sur les programmes de recherche. En effet, les résultats obtenus semblent aller dans le sens de notre quatrième proposition de recherche.

Pris dans leur ensemble, ces résultats suggèrent trois niveaux de réflexions. *Primo*, notre analyse de départ mentionnait que la recherche en éducation avait réussi à retrouver sa légitimité en se rapprochant des pratiques pédagogiques (Paquay et collab., 2006). Or, il est réconfortant de constater que la recherche pédagogique de l'enseignement supérieur n'a pas perdu contact avec la pratique pédagogique. Cela est en partie dû au fait que les professeurs de l'enseignement supérieur sont aussi des chercheurs rompus à la démarche d'explicitation des connaissances (Stierer et Antoniou, 2004). De plus, il faut réaliser que ce domaine de recherche est très proche des disciplines, ce qui donne une bonne base de légitimité aux démarches discursives. *Secundo*, nous constatons que la recherche en enseignement supérieur était un champ qui avait de la difficulté à généraliser ses résultats à cause d'un ancrage trop institutionnel et des problématiques trop étroites et souvent a-théoriques. Nos résultats avancent, d'une part, qu'il y a au moins un domaine, celui de l'enseignement-apprentissage, qui a des fondements théoriques et, d'autre part, que le découpage du champ en huit domaines de recherche est beaucoup moins étanche que ne le suggère Tight (2004a, 2004b). En effet, la question de la pédagogie dépasse le caractère de *l'apprendre* pour inclure aussi des recherches sur le développement des étudiants et des professeurs, ainsi que des recherches sur les dimensions organisationnelles et systémiques de la pédagogie. Nous pensons que cette division des domaines de recherche devrait être revue. *Tertio*, la proposition d'une carte épistémologique permet au domaine de la recherche pédagogique de l'enseignement supérieur de dépasser l'éclatement de ses savoirs issus de multiples communautés disciplinaires, chacune ayant sa et ses revues scientifiques en éducation. Nos résultats repoussent d'un cran cet éparpillement déjà constaté par Yorke (2000).

Nous ne voudrions pas clore cette discussion sans souligner quelques limites inhérentes à notre démarche. Tout d'abord, rappelons que l'utilisation des références bibliographiques de revues d'allégeance francophone et anglo-saxonne ne nous permet pas de généraliser à l'ensemble. Il pourrait donc 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 ou la mobilisation de techniques plus sophistiquées en vigueur en scientométrie. Heureusement, les liens que nous avons établis avec les grandes questions de la recherche en éducation, en enseignement supérieur et, plus spécifiquement, en sciences sociales, nous rassurent tout de même sur la validité interne de nos résultats.

### *Réflexions sur la pratique pédagogique*

En fin de parcours, trois réflexions nous viennent à l'esprit, l'une qui concerne la complexité de l'acte pédagogique, une autre qui porte sur le développement de l'activité intellectuelle de l'enseignement et enfin une dernière, sur le support institutionnel nécessaire à l'éclosion de cette même activité intellectuelle dans la carrière d'un enseignant-chercheur.

Il n'est pas vain de rappeler qu'un nouveau type d'étudiant, aux multiples dimensions à développer, a pris d'assaut l'enseignement supérieur ces dernières décennies. On sait maintenant qu'il apprend autrement en mobilisant un ensemble de ressources pour résoudre une foule de situations-problèmes complexes. Il vise non seulement la construction de ses connaissances, mais aussi le développement de ses compétences dans le cadre d'une réflexion sur l'action et dans l'action. Cette prise de conscience de la diversité étudiante issue de la démocratisation et de la massification des systèmes d'enseignement supérieur, ainsi que l'obligation de réfléchir qualitativement en termes de développement cognitif, affectif, moral et social de ces nouveaux venus amènent inévitablement un questionnement sur ce qu'il faut faire pour enseigner et faire apprendre à des jeunes et moins jeunes qui n'ont pas tous le même parcours que leurs maîtres. La mise au jour des quatre projets de connaissance suggère ainsi que la pédagogie de l'enseignement supérieur est une activité humaine plus complexe que le seul fait de *déclamer* sa matière. La pédagogie est un ensemble interrelié de logiques d'action (projet historique), de normes (projet praxéologique), de savoirs scientifiques (projet nomothétique) et de valeurs (projet philosophique) qui se transforme tranquillement ou brusquement, selon les motivations individuelles et les contextes institutionnels. Cette nouvelle donne appelle l'utilisation de plus en plus intensive de méthodes pédagogiques actives, et exerce une pression grandissante pour le déploiement d'un environnement organisationnel qui soutienne le développement intégral des étudiants et des professeurs. Or, pour promouvoir le développement de l'activité intellectuelle de l'enseignement (*scholarship of teaching*), trois voies royales se dessinent: 1) la participation active aux différents chantiers des innovations pédagogiques, 2) le recours à la formation pédagogique et finalement, 3) le travail d'investigation dans des recherches disciplinaires et interdisciplinaires en éducation.

Il faut prendre conscience que les conceptions pédagogiques des étudiants et des professeurs sont tenaces, les unes centrées sur la mémorisation des informations et les autres, sur la transmission de la matière. Certains avancent que ces

représentations sont profondément ancrées dans les acteurs et que tout changement fondamental sera évité : on créera plutôt un autre groupe de professeurs qui, eux, construiront leur identité exclusivement autour de l'enseignement et de l'apprentissage. On préservera ainsi le métier traditionnel d'universitaire. D'autres chercheurs et praticiens, auxquels nous nous associons, pensent que la lente transformation de l'identité professorale passe par la participation à des communautés de pratiques centrées sur de grandes innovations pédagogiques dans l'institution. Cette approche par la pratique introduit tout naturellement un questionnement sur l'apprentissage des compétences pédagogiques des professeurs. Ce que l'on sait jusqu'à maintenant, sur l'apprentissage en profondeur et l'enseignement de haut niveau, permet de construire des formations pédagogiques initiale et continue de qualité pour les professeurs cherchant à résoudre les nombreux problèmes qui surgissent tout au long de leurs expérimentations pédagogiques. La formation devient une réponse *juste à temps* à leurs besoins d'apprendre. De fil en aiguille, cet engagement et cette persévérance dans la conception, l'implantation et l'évaluation de dispositifs pédagogiques et curriculaires innovants conduisent à une valorisation des recherches éducatives dans leur domaine. La prolifération de revues disciplinaires et interdisciplinaires en éducation, arbitrées selon les règles de l'art, facilite grandement la production, la diffusion et le transfert des connaissances pédagogiques.

Finalement, si l'institution considère l'apprentissage des étudiants comme sa première mission, cette orientation stratégique doit se refléter dans des décisions pédagogiques. Premièrement, la pédagogie est l'affaire de tous les étudiants, professeurs, directeurs, doyens, recteurs et administrateurs. Deuxièmement, il faut travailler sur la mesure de cette activité intellectuelle de l'enseignement. Ainsi, il est trop facile de dire que l'activité intellectuelle de découverte est facilement quantifiable et que l'activité intellectuelle de l'enseignement est non mesurable, voire tacite. Des travaux sur l'évaluation de cette activité intellectuelle tendent à montrer la faisabilité de cette démarche. Troisièmement, l'embauche de nouveaux professeurs doit se faire dans l'optique que l'activité intellectuelle se conjugue non seulement en termes de découverte de nouvelles connaissances, mais aussi en termes d'enseignement, d'application et d'intégration. Valoriser la diversité des parcours professionnels pour toutes les catégories de professeurs (nouveaux, femmes, minorités ethniques, avancés en carrière) implique une vision élargie du métier de professeur qui doit être soutenue par des ressources conséquentes ; cohérence oblige entre les discours des dirigeants et les pratiques professionnelles.

## **Conclusion**

Dans le cadre de cet article, nous avons identifié et analysé trois programmes de recherche dans le domaine de la pédagogie de l'enseignement supérieur : le programme centré sur le développement des personnes, le programme centré sur la pédagogie de la compétence et le programme centré sur le changement pédagogique.

Cette démarche se voulait donc une réponse au caractère limitatif du concept de paradigme en pédagogie de l'enseignement supérieur. Pour mettre au jour ces programmes de recherche, nous avons identifié et analysé le contenu des projets de connaissances au cœur des 63 contributions les plus citées dans trois revues scientifiques sur plus de 25 ans. Cet exercice a permis d'apporter un début de réponse à l'éclatement et à la diversité disciplinaire du domaine de la recherche pédagogique de l'enseignement supérieur. Toute cette démarche d'analyse des auteurs les plus cités dans trois revues suggère, comme cible commune, la professionnalisation des programmes de formation par une compréhension des mécanismes de l'agir professionnel en contexte de turbulences (Schön, 1983, 1987).

**ENGLISH TITLE** • Epistemological foundations of key authors on teaching and learning in higher education : an analysis of three journals : 1976-2003

**SUMMARY** • Research on teaching and learning in higher education is an emerging and dynamic intellectual area, involving a diversity of disciplines : how can we make sense of all these works ? Starting with a critique of the concept of paradigm, we elaborate four research propositions grounded in philosophy, history and sociology. A careful analysis of key research contributions in the domain of teaching and learning in higher education extracted from three journals during the 1976-2003 period provides an epistemological map constructed into three research programmes. The article ends with a discussion concerning theoretical and practical issues.

**KEY WORDS** • pedagogical research, higher education, research programme, paradigm, sociology of sciences.

**TÍTULO EN ESPAÑOL** • Fundamentos epistemológicos de autores claves de la pedagogía de la enseñanza superior : un análisis de tres revistas

**RESUMEN** • A raíz de la constatación que la pedagogía de la enseñanza superior, como dominio de investigación, constituye un espacio intelectual en emergencia, dinámico por cierto, pero diseminado en todas las disciplinas, ¿cómo hacer para ubicarse en ella ? A partir de una crítica del concepto de paradigma, elaboramos cuatro propuestas de investigación que se fundamentan en la filosofía, la historia y la sociología de las ciencias. El examen atento de las contribuciones claves de la pedagogía de la enseñanza superior, procedentes de tres revistas de investigación y que abarca el periodo 1976-2003, ha permitido la actualización de un mapa epistemológico declinado en tres programas de investigación. Se propone al final una discusión centrada en cuestiones a la vez teóricas y prácticas.

**PALABRAS CLAVES** • investigación pedagógica, enseñanza superior, programa de investigación, paradigma, sociología de las ciencias.

## Références

- Alava, S. et Langevin, L. (2001). L'Université, entre l'immobilisme et le renouveau. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 243-256.
- Altbach, P. G. (2002). Research and training in higher education : the state of the art. *Higher education in Europe*, 27(1-2), 153-168.
- Anadón, M. (2001). *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Angelo, T. et Cross, K. P. (1988). *Classroom assessment techniques : a handbook for faculty*. Ann Arbor, Michigan : University of Michigan.
- Anderson, G. L. et Herr K. (1999). The new paradigm wars: is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? *Educational researcher*, 28(5), 12-21.
- Astin, A. W. (1985). *Achieving educational excellence: a critical assessment of priorities and practices in higher education*. San Francisco, California : Jossey-Bass.
- Astin, A. W. (1993). *What matters in college?* San Francisco, California : Jossey-Bass.
- Astolfi, J.-P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue française de pédagogie*, 103, 5-18.
- Barbier, J.-M. (1985). Analyser les démarches de recherche. *Éducation Permanente*, 80, 103-123.
- Barnett, R. (1990). *The idea of higher education*. Buckingham, United Kingdom : Open University Press ; Society for research into higher education.
- Barnett, R. (1994). *The limits of competence : knowledge, higher education and society*. Buckingham, United Kingdom : Open University Press.
- Barr, R. B. et Tagg, J. (1995). From teaching to learning : a new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27(6), 13-25.
- Bateson, G. (1980). *Step to an ecology of mind*. New York, New York : Chandler Publishing Company.
- Béchar, J.-P. (2001). L'enseignement supérieur et les innovations pédagogiques : une recension des écrits. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 257-281.
- Becher, T. (1989). *Academic tribes and territories*. Bristol, United Kingdom/Philadelphia, Pennsylvania : Milton Keynes/Open University Press.
- Belenky, M., Clinchy, B., Goldberger, N. et Taroule, J. (1986). *Women's ways of knowing : the development of self, voice and mind*. New York, New York : Basic Books.
- Bensimon, E. M., Polkinghorne, D. E., Bauman, G. L. et Vallejo, E. (2004). Doing research that makes a difference. *The journal of higher education*, 75(1), 104-126.
- Berthelot, J.-M. (2001). *Épistémologie des sciences sociales*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Biggs, J. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Hawthorn, Victoria, Australia : Australian Council for Educational Research.
- Bireaud, A. (1990). *Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur*. Paris, France : Éditions d'organisation.

- Birnbaum, R. (2000). Policy scholars are from Venus; policy makers are from Mars. *The review of higher education*, 23(2), 119-132.
- Blondin, D. (1984). La fonction enseignante et la problématique du pouvoir. *Pédagogiques*, 4(2), 5-9.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals. Handbook 1: cognitive domain*. London, United Kingdom; New York, New York: Longman' David McKay.
- Boice, H. (1992). *The new faculty member: supporting and fostering professional development*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Boulet, A., Savoie-Zajc, L. et Chevrier, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Boyer, E. L. (1987). *Collegé. The undergraduate experience in America*. New York, New York: Harper and Row Publishers.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: priorities of the professoriate*. Princeton, New Jersey: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Brown, J. S., Collins, A. et Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational researcher*, 18(1), 32-42.
- Chéné, A., Dolbec, J., Gaudet, J. A., Gauthier, C., Martineau, S., Lenoir, Y. et Charland, J.-P. (1999). Les objets actuels de la recherche en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2), 401-437.
- Cochran-Smith, M. et Lytle, S. L. (1990). Research on teaching and teacher research: the issues that divide. *Educational researcher*, 19(2), 2-11.
- Cole, J. et Cole, S. (1973). *Social stratification in science*. Chicago, Illinois: University of Chicago Press.
- Conseil supérieur de l'éducation (2006). *Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation: une clé pour la réussite*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec.
- Davies, I. K (1976). *The management of learning*. London, United Kingdom: Mc Graw Hill.
- Dearing, R. (1997) *Higher education in the learning society*. Working paper of the national committee of inquiry into higher education. London, United Kingdom: HMSO.
- Donnay, J. et Bru, M. (2002). *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Donnay, J. et Romainville, M. (1996). *Enseigner à l'Université: un métier qui s'apprend*. Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.
- Dortier, J.-F. (2000). *Philosophies de notre temps*. Auxerre, France: Éditions Sciences Humaines.
- Dortier, J.-F. (2004). *Le dictionnaire des sciences humaines*. Auxerre, France: Éditions Sciences Humaines.
- Dubois, M. (1999). *Introduction à la sociologie des sciences*. Paris, France: Presses universitaires de France.
- Dubois, M. (2001). *La nouvelle sociologie des sciences*. Paris, France: Presses universitaires de France. Collection Sociologies.

- Edgerton, R., Hutchings, P. et Quinlan, K. (1991). *The teaching portfolio: capturing the scholarship in teaching*. Washington, District of Columbia: American Association for Higher Education.
- Entwistle, N. J. et Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London, United Kingdom: Croom Helm.
- Fear, F. A., Doberneck, D. M., Robinson, C. F., Fear, K. L., Barr, R. B., Van Den Berg, H., Smith, J. et Petrulis, R. (2003). Meaning making and the learning paradigm: a provocative idea in practice. *Innovative higher education*, 27(3), 151-168.
- Feldman, K. A. et Newcomb, T. M. (1969). *The impact of college on students*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Feuer, M. J., Towne, L. et Shavelson, R. J. (2002). Scientific culture and educational research. *Educational Researcher*, 31(8), 4-14.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York, New York: Continuum Publishing Co.
- Frenay, M., Noël, B., Parmentier, P. et Romainville, M. (1998). *L'étudiant-apprenant. Grilles de lecture pour l'enseignant universitaire*. Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.
- Gagnon, M. et Hébert, D. (2000). *En quête de science. Introduction à l'épistémologie*. Montréal, Québec: Éditions Fides.
- Garfield, E. (1998). *Mapping the world of science*. Texte présenté à l'intérieur du 150<sup>e</sup> anniversary meeting of AAAS tenu à Philadelphie.
- Geslain, B. et Lapostolle, L. (2005). La recherche pédagogique, moteur de l'évolution de l'enseignement. *Pédagogie collégiale*, 18(3), 6-11.
- Goldschmild, B. et Goldschmild, M. L. (1976). Enabling students to learn and participate effectively in higher education. *Journal of personalized instruction*, 1(2), 70-75.
- Goldschmild, M. L. (1978). The evaluation and improvement of teaching in higher education. *Higher education*, 7, 221-245.
- Hadji, Ch. et Baillé, J. (1998). *Recherche et éducation. Vers une nouvelle alliance*. Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.
- Huberman, M. (1992). De la recherche à la pratique: comment atteindre des retombées fortes? *Revue française de pédagogie*, 98, 69-82.
- Huberman, M. (1999). The mind is its own place: the influence of sustained interactivity with practitioners on educational researchers. *Harvard educational review*, 69(3), 289-319.
- Hutchinson, S. R. et Lovell, C. D. (2004). A review of methodological characteristics of research published in key journals in higher education: implications for graduate research training. *Research in higher education*, 45(4), 283-403.
- Keller, G. (1983). *Academic strategy: the management revolution in higher education*. Baltimore, Maryland: Johns Hopkins University Press.
- Keller, G. (1985). Trees without fruit. *Change*, 17(1), 7-10.
- Keller, G. (1998). Does higher education research need revisions? *The review of higher education*, 21(3), 267-278.

- Kezar, A. (2000). Higher education research at the millenium : still trees without fruit? *The review of higher education*, 23(4), 443-468.
- Kezar, A. et Eckel, P. (2000). Moving beyond the gap between research and practice in higher education. *New directions for higher education*, 110. San Francisco, California : Jossey-Bass.
- Kezar, A. et Talburt, S. (2004). Questions of research and methodology. *The journal of higher education*, 75(1), 1-6.
- Knowles, M. S. (1970). *The modern practice of adult education : andragogy vs. pedagogy*. New York, New York : Association Press.
- Knowles, M. S. (1978). *The adult learner : a neglected species*. Houston, Texas : Gulf Publishing Co.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning : experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall.
- Kolb, D. A. et Fry, R. (1975). Toward an applied theory of experiential learning. Dans C. L. Cooper (Dir.) : *Theories of group processes*. London, United Kingdom/New York, New York : John Wiley and Sons.
- Kuhn, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions* (2<sup>e</sup> édition). Chicago, Illinois : Chicago University Press.
- Lakatos, I. (1974). Falsification and the methodology of scientific research programs. Dans I. Lakatos et A. Musgrave (Dir.) : *Criticism and the growth of knowledge*. Cambridge, United Kingdom : Cambridge University Press.
- Latour, B. (1987). *Science in action. How to follow scientists and engineers through society*. Cambridge, Massachusetts : Harvard University Press.
- Latour, B. et Woolgar, S. (1979). *Laboratory life. The construction of scientific facts*. Los Angeles, California/London, United Kingdom : Sage.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Québec : Guérin.
- Lessoil, B. et Lafontaine, R. (1981). *L'univers des auditifs et des visuels*. Montréal, Québec : Édition du Nouveau-Monde.
- Levinson, D. J. (1978). *Seasons of a man's life*. New York, New York : Knopf.
- Marton, E., Hounsell, D. J. et Entwistle, N. J. (1984). *The experience of learning*. Edinburgh, United Kingdom : Scottish Academic Press.
- Marton, F. et Saljo, R. (1976). On qualitative differences in learning : 1-Outcomes and process. *British journal of educational psychology*, 46, 4-11.
- McKeachie, W. J. (1999). *Teaching tips : strategies, research, and theory for college and university teachers*. Boston, Massachusetts : Houghton Mifflin.
- Mezirow, J. (1996). Contemporary paradigms of learning. *Adult education quarterly*, 46(3), 158-173.
- Milam, J. H. Jr. (1991). The presence of paradigms in the core higher education journal literature. *Research in higher education*, 32(6), 651-668.
- Paquay, L., Crahay, M. et De Ketele, J.-M. (2006). *L'analyse qualitative en éducation*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

- Parmentier, P. (1994). *La réussite des études universitaires, facteurs structurels et processuels de la performance académique en première année de médecine*. Thèse de doctorat inédite, Université catholique de Louvain, Louvain-La-Neuve, Belgique.
- Pascarella, E. T. et Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students: findings and insights from twenty years of research*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Perry, W. G. Jr. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: a scheme*. New York, New York: Holt, Rinehart et Winston.
- Peterson, P. L. (1998). Why do educational research? Rethinking our roles and identities, our texts and contexts. *Educational researcher*, 27(3), 4-10.
- Phillips, E. M. et Pugh, D. S. (1987). *How to get a Ph.D.?* Milton Keynes, United Kingdom: Open University Press.
- Piaget, J. (1970). *Épistémologie des sciences de l'homme*. Paris, France: Idées/Gallimard.
- Prégent, R. (1990). *La préparation d'un cours. Connaissances de base utiles aux professeurs et aux chargés de cours*. Montréal, Québec: Édition de l'École Polytechnique.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London, United Kingdom: Routledge.
- Ramsden, P. et Entwistle, N. (1981). The effects of academic departments on students' approaches to studying. *British journal of educational psychology*, 51(3), 128-148.
- Reboul, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre?* Paris, France: Presses universitaires de France.
- Robbins Report (1963). *Higher education. Report of the Committee on higher education under the chairmanship of Lord Robbins (1961-1963)*. Working paper n° 2154. London, United Kingdom: HMSO.
- Rogers, C. (1976). *On becoming a person*. Boston, Massachusetts: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. (1984). *Freedom to learn*. Columbus, Ohio: Merrill Publishing.
- Romainville, M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes. Métacognition et performance à l'Université*. Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York, New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Stierer, B. et Antoniou, M. (2004). Are there distinctive methodologies for pedagogic research in higher education? *Teaching in higher education*, 9(3), 275-285.
- Tack, M. W. et Patitu, C. L. (1992). *Faculty job satisfaction: women and minorities in peril*. Washington, District of Columbia: The George Washington University, School of Education and Human Development. (Document ASHE-ERIC Higher Education Report n° 4)
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, Québec: Éditions Logiques.
- Terenzini, P. T. (1996). Rediscovering roots: public policy and higher education research. *The review of higher education*, 20(1), 5-13.
- Tight, M. (2004a). Higher education as a field of research. Dans M. Tight (Dir.): *The Routledge Falmer reader in higher education*. London, United Kingdom: Routledge Falmer.

- Tight, M. (2004b). Research into higher education: an a-theoretical community of practice? *Higher education research and development*, 23(4), 395-411.
- Valade, B. (1996). *Introduction aux sciences sociales*. Paris, France: Presses universitaires de France.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie, des modèles pour l'enseignement* (2<sup>e</sup> édition). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Volkwein, J. F., Carbone, D. A. et Volkwein, E. A. (1988). Research in higher education: fifteen years of scholarship. *Research in higher education*, 28(3), 271-280.
- Yorke, M. (2000). A cloistered virtue? Pedagogical research and policy in UK higher education. *Higher education quarterly*, 54(2), 106-126.

M. Béchard est professeur titulaire au service d'enseignement du management et directeur des programmes du certificat à l'école des Hautes Études Commerciales (HEC), Université de Montréal.

### **Correspondance**

jean-pierre.bechard@hec.ca

Ce texte a été révisé par Christelle Lison.

Texte reçu le: 5 octobre 2005

Version finale reçue le: 31 mars 2008

Accepté le: 21 avril 2008