



Journal Homepage: -www.journalijar.com
**INTERNATIONAL JOURNAL OF
 ADVANCED RESEARCH (IJAR)**

Article DOI:10.21474/IJAR01/7580
 DOI URL: <http://dx.doi.org/10.21474/IJAR01/7580>



RESEARCH ARTICLE

ENSEIGNER A L'UNIVERSITE MAROCAINE: UN DEFI A RELEVER.

Pr. Abdelhanine Belhaj¹ and Fatiha Benmimoun².

1. Professeur chercheur à la Faculté des Sciences de l'Éducation à Rabat.
2. Doctorante (Phd Student) en Recherches Interdisciplinaires pour l'Innovation en Didactiques et en Capital Humain (RIIDCH) à la Faculté des Sciences de l'Éducation à Rabat.

Manuscript Info

Manuscript History

Received: 16 June 2018
 Final Accepted: 18 July 2018
 Published: August 2018

Keywords:-

University pedagogy, Educational innovation, Teaching practices, Professional integration.

Abstract

Higher education in Morocco has suffered the consequences of many changes in the contemporary world. In fact, with a diversification of student profiles, a massive number of students, a spectacular enthusiasm for information and communication technologies, and a social demand for higher education quality, teaching practices have undergone several development phases.

In view of all these development phases, a new educational offer – proposing, among other things, a variety of learning situations, the use of educational technologies and a desire to make the student the main actor of his own learning– imposes to overcome current practices that are inefficient and / or deemed outdated.

This work is in line with the university pedagogy, and more specifically the pedagogical guidelines of teachers practicing at the university. The aim of this article is, first of all, to explore (browse) the main works dedicated to the teaching practices of teachers at the university, while questioning the most relevant parameters. Which ones could shed light on the possible impact that these teaching practices can have on students and their learning achievement. And, in a second step, we present, in a synthetic way, an overview that relates to the university pedagogy as experienced and put into practice in the Moroccan context. Finally, we will introduce the perspective of a research, which addresses the problematic of the correlation between the pedagogical innovations of the teachers on the one hand and the training of the functional competences among the learners with the Moroccan university being able to facilitate their professional insertion, on the other hand.

Copy Right, IJAR, 2018. All rights reserved.

Introduction:-

Les nombreuses mutations qu'a connues notre monde contemporain ont eu une incidence sur les évolutions des systèmes éducatifs de par le monde et notamment sur l'enseignement supérieur. Lequel se prescrit en sus des missions de l'école, les impératifs du développement de la recherche scientifique et technique, de l'innovation et des valeurs humanitaires, mais aussi ceux de la préparation d'un citoyen bien formé et delà employable, moyennant un enseignement, un apprentissage de qualité et des programmes universitaires conçus pour répondre à l'évolution des

Corresponding Author :- Abdelhanine belhaj.

Address :- Professeur chercheur à la faculté des sciences de l'éducation à Rabat.

besoins de la société et surtout pour satisfaire aux exigences du marché du travail.

En effet, avec une diversification des profils des étudiants, une massification des effectifs, un engouement spectaculaire pour les technologies de l'information et de la communication, et une demande sociale d'un enseignement supérieur de qualité, les pratiques enseignantes ont connu plusieurs changements¹ (Loiola & Romainville, 2008). Au fil de l'eau, le paradigme de l'enseignement franchit un tournant significatif. En effet, un processus remettant en cause la traditionnelle pédagogie magistrale transmissive est amorcé. Bien qu'elle ait déjà fait ses preuves et qu'elle continue à le faire dans la transmission des connaissances, cette pédagogie n'a pas pu contribuer efficacement à la construction des compétences, comparativement à une nouvelle pédagogie orientée, quant à elle, vers l'action et l'ouverture socioéconomique et positionnant "l'apprenant-étudiant" au cœur de l'acte pédagogique. Ceci dit, quelle que soit la référence des systèmes éducatifs, les réflexions et les approches tendent quasiment toutes vers la même finalité, à savoir la place primordiale accordée à l'apprenant.

Nous soulignons également que les recherches internationales ont bien accordé à la question de la pédagogie universitaire une attention constante. Cependant, les travaux nationaux s'intéressant à la question et à l'incidence qu'elle peut avoir sur les étudiants à l'université demeurent relativement modestes. D'où l'intérêt de se pencher sur une telle problématique pour véritablement élucider le rôle des pratiques pédagogiques à l'université marocaine et les différents impacts qu'elles peuvent avoir, innovantes soient-elles ou traditionnelles, sur la réussite universitaire mais aussi professionnelle.

Le présent travail s'inscrit dans la lignée de la pédagogie portée sur le monde universitaire, et plus précisément sur les pratiques pédagogiques des enseignants exerçant à l'université marocaine. L'objectif de cet article est, dans un premier temps, de sillonner les principaux travaux voués aux pratiques pédagogiques des enseignants à l'université, tout en interrogeant les paramètres les plus pertinents. Lesquels, pourraient nous éclairer sur les éventuelles incidences que peuvent avoir ces pratiques enseignantes sur les étudiants et leur apprentissage. Et, dans un second temps, nous présentons, de manière synthétique, un tour d'horizon qui relate de la pédagogie universitaire telle que vécue et mise en pratique dans le contexte marocain. Enfin, et en guise de conclusion, nous introduisons une perspective que nous appelons de nos vœux. Perspective qui relève d'une recherche, que nous souhaitons novatrice, et qui est menée dans le cadre d'une thèse de doctorat en cours de rédaction par nos soins, laquelle adresse la problématique de l'articulation entre les innovations pédagogiques des enseignants d'une part, et la formation des compétences fonctionnelles chez les apprenants à l'université marocaine pouvant faciliter leur insertion professionnelle, d'autre part.

La pédagogie universitaire : état des lieux

La pédagogie est « toute activité déployée par une personne pour développer des apprentissages précis chez autrui »² (Raynal et Rieunier, 2005) et elle représente « un champ de la transformation de l'information en savoir par la médiation de l'enseignant, par la communication, l'action interactive dans une situation, [et] les prises de décision dans l'action »³ (Altet, 1994). La pédagogie traite des choix méthodiques de l'enseignant, des conditions d'acquisition des savoirs et des compétences, des besoins des apprenants, du fonctionnement du groupe et en aucun moment, elle ne fait le focus ni sur l'enseignant, ni le savoir, ni l'apprenant, mais l'activité qui les réunit⁴. Elle a pour mission la dévolution des savoirs aux apprenants grâce aux compétences communicationnelles de l'enseignant, alors que la didactique se consacre à « la gestion de l'information, de la structuration du savoir par l'enseignant et de leur appropriation par l'apprenant » (Altet, 1994).

Par ailleurs, le concept de « pratiques pédagogiques » s'inscrit dans la pédagogie enseignante et se différencie du "style pédagogique" défini comme la « manière dominante personnelle d'être, d'entrer en relation et de faire de l'enseignant »⁵ (Altet, 2009). Par contre, la « stratégie pédagogique » n'est autre que « l'organisation de techniques

¹ Loiola, F. & Romainville, M. (2008). La recherche sur la pédagogie de l'enseignement supérieur : Où en sommes-nous ? Volume 34, numéro 3, (pp. 529-535).

² Raynal, F., & Rieunier, A. (2005). Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : apprentissages, formation, psychologie cognitive. Paris : Éditions ESF.

³ Altet, M. (1994). La formation professionnelle des enseignants. Paris : Presses universitaires de France.

⁴ Morandi, F., & La Borderie, R. (2006). Dictionnaire de pédagogie. Paris : Nathan.

⁵ Altet, M. (2009). Styles d'enseignement, styles pédagogiques. In J. Houssaye (dir.), La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui, 8e éd., (pp.89-102). Paris : ESF.

et de moyens mis en œuvre pour atteindre un objectif pédagogique »⁶ (Raynal et Rieunier, 2005). Alors qu'un dispositif pédagogique se définit comme « un ensemble cohérent constitué de ressources, de stratégies, de méthodes et d'acteurs interagissant dans un contexte donné pour atteindre un but », dont l'objectif est de « faire apprendre quelque chose à quelqu'un ou mieux de permettre à « quelqu'un » d'apprendre « quelque chose » »⁷. (Lebrun, 2005)

Une comparaison entre le système d'enseignement américain, dont la référence théorique a migré d'une approche cognitiviste vers celle socio-cognitiviste, et un système éducatif européen, dont le corpus théorique tend d'une approche constructiviste vers celle socio-constructiviste⁸ (Barr & Tagg, 1995) nous révèle que l'étudiant se positionne au « cœur du système ». Partant de là, l'initiateur du « hands-on learning » –dit aussi « Learning by doing » ou encore apprentissage par l'action– Dewey, comme d'autres précurseurs de la nouvelle pédagogie ou de la pédagogie active, réconcilie esprit et action, travail et loisir, intérêt et effort.

Cette nouvelle conception révisé le statut de l'apprenant, vu comme un simple consommateur de la connaissance, et le positionne au centre de la situation d'apprentissage où il doit apprendre dans et par l'action et devient une véritable partie prenante dans l'acte d'apprentissage. Langevin et Villeneuve (1997) corroborent ce revirement de paradigme et considèrent que la formation universitaire a transité « d'une formation centrée sur l'enseignement d'une discipline [...] à une formation centrée sur l'apprentissage où l'étudiant se voit confier un rôle plus actif dans sa formation »⁹.

Ce changement de paradigme a donné naissance à de nouveaux schémas et concepts originaux, Kuhn (1983)¹⁰, comme en témoignent les pratiques enseignantes.

Cependant, il est important de rappeler que la pratique de l'enseignement magistral transmissif est une des approches les plus remises en question, du fait qu'elle ne participe pas à forger des compétences fonctionnelles chez l'apprenant, bien que paradoxalement elle continue de dominer le paysage pédagogique universitaire.

Force est de constater que les pratiques enseignantes des professeurs universitaires vacillent –en réalité– toujours et encore entre la dyade : enseignant-savoir. Elles continuent de privilégier dans la pratique (le plus souvent) deux postures pédagogiques, que sont : la posture du *savoir* et la posture d'*enseigner*. Et ce, à un moment où de nouveaux enjeux et de nouvelles offres apparaissent et s'imposent, tels que ceux liés à la technologie éducative ou à la diversité des formations et des profils étudiants, sans oublier ou sous-estimer pour autant les attentes de ces étudiants, voire leurs exigences, dont –par exemple– celle de recevoir une formation de qualité dans l'espoir d'intégrer le marché de l'emploi et garantir leur avenir professionnel et social.

Ce constat a stimulé la curiosité scientifique de plusieurs pédagogues, qui se sont penchés sur le questionnement de la pédagogie universitaire, laquelle a souvent été négligée au profit de "la pédagogie" (portée sur l'enfant et l'adolescent). D'ailleurs, la recherche sur la pédagogie universitaire est récente et évolue rapidement en fonction de contextes forts variés et d'attentes démesurées. En effet, avec l'apparition de nouveaux styles, de nouvelles formes d'apprentissage, de nouveaux modes d'enseignement, de nouvelles avancées technologiques, de nouveaux contextes socioprofessionnels, ... etc., l'acte pédagogique ne peut que suivre ces différents changements, afin de servir l'objectif ultime de tout étudiant et qui demeure celui d'acquérir une bonne formation pour une meilleure insertion professionnelle et/ou sociale. Ces diverses mutations n'influent pas seulement sur le cœur du système éducatif, mais appellent tout cet ensemble –et à commencer par le rôle véritable que doit jouer l'université du 21^e siècle– à une remise en cause.

⁶ Raynal, F., & Rieunier, A. (2005). Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : apprentissages, formation, psychologie cognitive. Paris : Éditions ESF.

⁷ Lebrun, M. (2005). E-learning pour enseigner et apprendre : Allier pédagogie et technologie. Louvain la Neuve : Academica-Brylant.

⁸ Barr, R.B. & Tagg, J. (1995). From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. Change, Vol. 27, No. 6, (pp. 13-25).

⁹ Langevin, L. & Villeneuve, L. (1997). Introduction. Dans L. Langevin & L. Villeneuve (dir.), L'encadrement des étudiants. Un défi du XXI^e siècle (pp. 17-26). Montréal, Québec : Les Éditions Logiques.

¹⁰ Kuhn, T.S. (1983). La structure des révolutions scientifiques. Paris, France : Flammarion.

Ces nouvelles tendances et ce grand remous sont contagieux, l'université marocaine est invitée à son tour à renouveler ses programmes, et à repenser ses pratiques de formation, pour mieux préparer ses étudiants (citoyens et futurs diplômés) aux diverses évolutions qui les attendent de pied ferme et auxquelles ils devront faire face.

Et, si on accorde de plus en plus d'attention à la pédagogie universitaire, c'est –en partie– en raison de ces profondes mutations que nous connaissons et qui affectent inévitablement nos universités. Mais, la recherche appliquée à ce champ disciplinaire ne suit pas cette mouvance et reste hélas peu explorée, et notamment dans le cas de l'université marocaine. D'où d'ailleurs notre choix et volonté de contribuer, par nos travaux, à un enrichissement à ce niveau.

L'enseignement et l'apprentissage

Depuis l'ère antique (Socrate, Platon et Aristote) jusqu'à nos jours, la quête de la sagesse et de la connaissance préoccupait l'élite des sociétés. L'enseignement et l'apprentissage se succèdent l'un à l'autre dans une suite, mettant en valeur tantôt l'enseignant tantôt l'apprenant. Ainsi, et pour mieux servir le souci de former des têtes bien pleines, les apprenants s'éclipsaient en faveur de leurs dispensateurs privilégiés des savoirs –les enseignants– en s'adaptant aux contenus, aux objectifs et aux exigences de l'enseignement et de ce fait à l'enseignant.

Au moment où la nouvelle pédagogie a contesté le « retrait du rôle » de l'apprenant, et a défendu ardemment le principe pédagogique de Montaigne ayant privilégié une « formation des têtes bien faites plutôt que des têtes bien pleines », l'apprenant fut replacé au centre de l'action éducative et pédagogique notamment et grâce aux travaux de plusieurs pédagogues. Partant de Ferrière (1879), Neill (1883) en passant par Dewey (1859), Decroly (1871), Montessori (1850), Freinet (1896), et Rogers (1902) ont tous pris la défense d'un enseignement centré sur l'apprenant, de la prise en compte des rythmes, des styles, des intérêts de chacun dans une relation libre au savoir et d'une attention très particulière accordée aux contextes d'apprentissage.

A titre d'exemple, Freinet (1896-1966) a introduit dans la classe des outils, comme sa célèbre imprimerie, ou comme tout autre moyen, qui donnait à l'apprenant la possibilité d'expérimenter et de créer. Cette approche a été matérialisée par la création de nombreux outils pédagogiques mis au service du développement de l'individu. S'ajoute à Freinet, Dewey, qui avec sa fameuse méthode « learning by doing » a révolutionné l'apprentissage par l'action ou par l'expérience. Son école-laboratoire propose des activités concrètes tenant compte des désirs d'apprentissage des apprenants. Dewey pense que l'éducation se doit d'être pragmatique, en partant des intérêts et des choix des apprenants, en développant leur autonomie et leurs compétences.

Les exemples qui marquent le passage de l'approche enseignement à l'approche apprentissage n'en manquent pas dans la littérature pédagogique. Ainsi, cette nouvelle tendance a pris de plus en plus le dessus, certains changements ont vu le jour, et les expériences restent très différentes puisque les contextes ne sont pas immuables, aussi bien que les performances. Un seul dénominateur commun demeure l'optimisation des pratiques enseignantes en tenant compte des contextes en mutation et des attentes en évolution. Force est de constater qu'une pédagogie, quels que soient ses fondements ou ses objectifs doit être au service de la science, de la connaissance mais aussi de l'autonomie intellectuelle, sociale et professionnelle de l'étudiant.

Nous rappelons également que Demougeot, Lebel et Perret, 2010¹¹ considèrent l'enseignement comme une « organisation de situations d'apprentissage » (Raynal et Rieunier, 2005)¹², mais aussi « un processus interpersonnel, intentionnel, qui utilise essentiellement la communication verbale, le discours dialogique finalisé comme moyens pour provoquer, favoriser, faire réussir l'apprentissage »¹³ (Altet, 1994). Donnay et Romainville (1996)¹⁴ soulignent plusieurs dimensions des conceptions de l'enseignement combinant ainsi le rôle respectif de l'enseignant et de l'étudiant dans le processus d'enseignement-apprentissage, mais également tenant en compte de « l'acte d'apprendre », des « résultats de l'apprentissage », de « l'état de départ de l'étudiant », les conceptions de sa « discipline » et enfin de la « relation théorie-pratique ».

¹¹ Demougeot-Lebel, J., & Perret, C. (2011). Qu'attendent les enseignants universitaires français en termes de formation et d'accompagnement pédagogiques ? *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 27(1), (pp. 1-20).

¹² Raynal, F., & Rieunier, A. (2005). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : apprentissages, formation, psychologie cognitive*. Paris : ESF.

¹³ Altet, M. (1994). Le cours magistral universitaire : un discours scientifico-pédagogique sans articulation enseignement-apprentissage. *Recherche et Formation* n° 15, (pp. 35-44).

¹⁴ Donnay, J., & Romainville, M. (1996). Politique de formation pédagogique des professeurs d'université. In J. Donnay & M. Romainville (dir.), *Enseigner à l'Université : un métier qui s'apprend ?* (pp.55-72). Bruxelles : De Boeck Université.

Comprendre l'acte d'enseigner nous permet de mieux comprendre le rapport que peut avoir l'enseignant avec l'apprentissage et avec ses pratiques pédagogiques. Cependant, plusieurs recherches tendent à considérer que les enseignants privilégiant les pratiques centrées sur l'apprenant, sont plus favorables aux méthodes actives ou mêmes innovantes. Contrairement aux enseignants qui s'investissent peu dans ces méthodes dites « actives » et préfèrent une pédagogie transmissive du savoir en ignorant les attentes des apprenants. Cette tendance traditionnelle continue de marquer l'enseignement universitaire et selon Langevin (2008)¹⁵, il s'agit d'une consécration de l'expérience étudiante de l'enseignant.

Finalement, de nombreux processus participent à l'explication des pratiques mises en œuvre par les enseignants : la complexification du métier de l'enseignant chercheur, la faible valorisation de la mission d'enseignement, la formation à la pédagogie quasi inexistante des enseignants ou encore leurs conceptions de l'enseignement conduisent à s'interroger quant à la nature et à la variété des pratiques qu'ils mettent en œuvre ainsi qu'aux différents impacts de ces pratiques sur l'apprentissage des étudiants.

L'apprenant est aussi interpellé à composer et à relever un défi très important pour la simple raison que les impératifs de cette approche d'apprentissage imposent de nouveaux contextes de formation. Dès lors, les étudiants ne sont plus vus comme de simples récepteurs ou une table rase ou encore une cire sans empreintes (bachelard), mais de véritables acteurs invités à faire preuve de plus d'autonomie, de responsabilité et de construction active de leurs connaissances (Mandeville, 2009)¹⁶. De ce fait, les étudiants en université, de par leurs nouveaux statuts, prennent la responsabilité de participer à l'opération d'apprentissage, en prenant part aux activités de groupes. Cette expérience pédagogique et leurs contributions aux tâches réparties en groupes leur permettent de mieux se connaître et connaître leurs pairs au travers les différents conflits sociocognitifs confrontés lors de l'atteinte des objectifs de l'activité pédagogique. Selon G. Mugny, J.-C. Giroud et W. Doise (1978-1979)¹⁷, les interactions entre pairs conduisent à des progrès cognitifs, comparativement au travail individuel, lorsque celles-ci donnent lieu à des conflits sociocognitifs. De même, d'autres recherches ont souligné que les conflits sont plus bénéfiques lorsqu'ils prennent place au cours d'une interaction sociale réelle avec un partenaire que lorsqu'il s'agit seulement de conflit cognitif ou de l'observation d'une interaction sociale (Weinstein & Bearison, 1985)¹⁸.

Cependant, les étudiants réussissent à construire leurs propres connaissances si, et seulement s'ils participent aux échanges et aux débats intellectuels, en créant un espace d'expression où les points de vues de tout un chacun seraient auditionnés, pris en compte, défendus et échangés. La réussite de cette épreuve ne garantit pas seulement la construction de leurs connaissances, mais également le développement de leurs compétences. La participation active des étudiants tout autant que celle de l'enseignant par l'encadrement qu'il leur consacre, s'avère alors essentielle à la qualité de l'apprentissage, chacun apportant une pièce au puzzle et une pierre à l'édifice.

Selon Moldoveanu (2010)¹⁹, aucun modèle ne domine encore la pédagogie universitaire, on se trouverait plutôt à l'étape de l'expérimentation. On observe, d'ailleurs, actuellement l'expérimentation de projets innovateurs dans les formations universitaires.

Enseigner à l'université

Vouloir comprendre la pédagogie universitaire nécessite foncièrement la compréhension de la structure « université ». Etant une organisation, de par ses missions, elle jouit d'une certaine autonomie au niveau de la gestion administrative mais aussi pédagogique. L'enseignement est assuré par des enseignants chercheurs, dans la plupart des cas, ayant accumulé un savoir et une expertise validés lors de l'entretien de recrutement mais qui sont dépourvus, pour la plupart d'entre eux, d'une formation en pédagogie.

¹⁵ Langevin, L. (dir). (2008). Conceptions, besoins et pratiques pédagogiques de professeurs d'université : perspectives pour la formation. Rapport de recherche. Montréal : Université du Québec.

¹⁶ Mandeville, L. (2009). Une expérience d'apprentissage significatif pour l'étudiant. Dans D. Bédard & J.-P. Béchard (dir.), Innover dans l'enseignement supérieur (pp. 125-138). Paris, France : Presses Universitaires de France.

¹⁷ Mugny G., Lévy M. & Doise W. (1978). « Conflit socio-cognitif et développement cognitif ». Revue Suisse de psychologie, n° 37, (pp. 22-43).

¹⁸ Buchs, C., Darnon, C., Quiamzade, A., Mugny, G. et Butera, F., (2008), (Cité par), Conflits et apprentissage. Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage, (pp. 105-125), <https://rfp.revues.org/1013>

¹⁹ Moldoveanu, M. (2010, mai). L'applicabilité et la valeur formatrice de l'approche expérientielle dans l'enseignement universitaire. Communication présentée au 26e colloque l'AIPU, Rabat, Maroc

Dans le cas de l'université marocaine où l'enseignant universitaire appréhende la pédagogie «sur le tas»²⁰ (Chiadli, 2008, 2012) et se consacre à la recherche scientifique et la transmission des savoirs. Dans ce sens, Kolmos (2010)²¹ considère que la distinction scientifique des enseignants universitaires en termes de recherche ne fait pas d'eux forcément de bons pédagogues. Cet engouement pour la recherche et la production scientifique aux dépens d'un développement des habiletés pédagogiques afin de mettre en œuvre des pratiques efficaces, s'explique par la carrière professionnelle du professeur chercheur qui dépend étroitement de sa « cote » scientifique.

Autrement dit : un enseignant chercheur, ambitieux soit-il, gère sa carrière professionnelle en misant davantage sur la réalisation des critères qui vont lui garantir une promotion probante. La grille de ces critères telle que stipulée par les autorités compétentes (ministère de l'enseignement supérieur marocain) met en avant d'abord sa qualité de scientifique, sa capacité à développer la production et l'innovation scientifique, en marginalisant ses prouesses pédagogiques et surtout sa capacité à préparer un jeune citoyen respectueux des valeurs, capable de contextualiser les connaissances acquises et de mobiliser des compétences professionnelles dans divers contextes notamment dans les situations professionnelles (stage, entretien d'embauche, le lieu de travail...). Ainsi, au lieu de parier uniquement sur la recherche scientifique qui a toute sa place dans l'univers universitaire, une révision des critères d'évaluation des enseignants-chercheurs au profit de l'enseignement et de l'investissement dans des activités pédagogiques, pourrait non seulement assurer une performance pédagogique qui fera le bonheur des apprenants mais aussi préparera à l'insertion professionnelle de ces jeunes qui aspirent à l'autonomie dans toutes ses facettes.

La promotion scientifique et professionnelle de l'enseignant chercheur n'est pas la seule raison explicative de l'éclipse de la pédagogie universitaire. La complexité du métier des enseignants universitaires et le manque de valorisation de la fonction d'enseignement en raison d'une «prépondérance absolue de la recherche»²² (Bireaud, 1996), de l'encadrement et d'autres missions... conduisent les universitaires à se sentir encore aujourd'hui tiraillés entre enseignement et recherche. Chose qui explique le peu de temps accordé à la pratique pédagogique, favorisant un certain « immobilisme pédagogique »²³ (Bireaud, 1990).

Altet (2004) met également en avant les problèmes pédagogiques rencontrés par les enseignants dans l'exercice de leur métier et auxquels ils doivent faire face, telles que les tensions disciplinaires, organisationnelles, celles provenant des attentes des étudiants ou encore celles dues au statut du métier d'enseignant-chercheur²⁴. Sans oublier, les différents barricades imposées (volontairement ou involontairement) par les services administratifs responsables de la gestion logistique (disponibilité des locaux, du matériel didactique, des listes des étudiants...), financière (manque de budget alloué au financement des activités pédagogiques : matériel didactique et pédagogique...) et organisationnelle (gestion des groupes, planification des séances, chevauchement...). Le manque de la formation continue en pédagogie universitaire au profit des enseignants universitaires laisse entendre que la formation pédagogique importe peu à la fois aux responsables à l'université mais aussi à ses potentiels demandeurs.

Au-delà de la primauté du critère de la recherche scientifique, la recherche en pédagogie universitaire reste modeste par rapport aux autres disciplines, et même par rapport à la pédagogie de l'enfant et de l'adolescent, notamment dans le contexte marocain. Bireaud (1990) le confirme et considère que « la pédagogie universitaire n'est pas un sujet de recherche très couru ».

Cependant, un dynamisme a été remarqué ces dernières années, la recherche sur l'enseignement supérieur a pris un essor considérable tant en Europe qu'en Amérique du Nord, faisant même l'objet de plusieurs milliers de contributions scientifiques et donnant lieu à plusieurs manifestations qui traitent la question de la pédagogie

²⁰ Chiadli, A. (2008). La professionnalisation du métier d'enseignant : quelle place accorder à la formation et à la recherche dans le dispositif de leur formation ? La formation des enseignants du supérieur : un cas à méditer. In T. Karsenti, R.-P. Garry, J. Bechoux & S. Tchaméni

²¹ Kolmos, A. (2010). Danish faculty development strategies. Dans A. Saroyan & M. Frenay (dir.), *Building Teaching Capacities in Higher Education. A Comprehensive International Model* (pp. 61-81). Sterling, VA : Stylus.

²² Bireaud, A. (1996). En France, une politique de formation pédagogique pour les enseignants du supérieur timide, hésitante et controversée. In J. Donnay & M. Romainville (Dir.) : *Enseigner à l'Université : un métier qui s'apprend ?* Bruxelles : De Boeck Université.

²³ Bireaud, A. (1990). *Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur*. Paris : Ed. d'organisation.

²⁴ Altet, M. (2004). Enseigner en premier cycle universitaire : Des formes émergentes d'adaptation ou de la « métis » enseignante. In E. Annoot & M.F. Fave Bonnet, *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer*. Paris : L'Harmattan.

universitaire.

Bécharde (2008) appréhende ce dynamisme sous l'angle de l'analyse. Tous ces changements méritent d'être analysés en profondeur afin de comprendre les corrélations existant entre l'organisation universitaire en tant que système vivant (missions, buts, critères de réussite, structure de l'enseignement-apprentissage) et le cadrage théorique et conceptuel mais aussi les différentes opportunités et contraintes endogènes et exogènes de l'enseignement supérieur (l'innovation, la productivité et le financement du système de l'enseignement supérieur...). Cette analyse permettra de se situer par rapport aux nouvelles tendances pédagogiques et les modes les plus efficaces pour pouvoir les transposer dans des contextes assez variés et au profit des apprenants dont les attentes ne cessent de changer.

Le paradigme de l'apprentissage inspire davantage la pédagogie à l'université. Sa véritable essence fait des connaissances disciplinaires, souvent transmises par l'enseignant, un input, nécessaire mais pas suffisant dans le processus d'apprentissage. D'ailleurs, Bédard et al. (2005) qualifient ces connaissances de : « ressources, parmi d'autres, à mobiliser d'une façon judicieuse et réfléchie dans divers contextes » afin de produire par soi-même (sa propre connaissance)²⁵.

Ce revirement des approches incite les enseignants chercheurs à opter pour de nouveaux rôles et de nouvelles missions qui soutiennent la compréhension, la construction et l'intégration des savoirs par leurs étudiants, de plus en plus autonomes, responsables et acteurs dans cette opération d'apprentissage. L'appel au changement ne concerne pas seulement les professeurs, mais aussi les étudiants, qui dans leur quête du changement, doivent changer également leur comportement de récepteur et de consommateur passif des connaissances, et participer activement à la formation et à la construction des compétences.

La formation universitaire et les innovations pédagogiques

1.1 Les innovations pédagogiques

Pour mieux cerner cette question, nous nous référons aux différents travaux de Bécharde, Bédard et d'autres, qui considèrent qu'« en contexte universitaire, les innovations pédagogiques sont souvent décrites comme tout ce qui ne relève pas de l'enseignement magistral, méthode encore utilisée par une très grande majorité de professeurs. »²⁶ (Bécharde & Pelletier, 2001). Ces auteurs ajoutent que l'innovation est pédagogique lorsqu'elle « cherche à améliorer substantiellement les apprentissages des étudiants en situation d'interaction et d'interactivité ». Bécharde (2001) constate également que l'innovation pédagogique à l'université est appréhendée le plus fréquemment sous l'angle de la technologie éducative²⁷ ou curriculaire et rarement à la lumière des pratiques enseignantes.

Le caractère novateur ou innovant des pratiques enseignantes et des méthodes d'apprentissage exige de l'apprenant une implication particulière et une interaction favorisant la compréhension et l'application des connaissances, mais aussi il invite de plus en plus les concepteurs de programmes universitaires à prendre en considération les exigences professionnelles et les attentes des recruteurs en favorisant davantage la contextualisation des connaissances.

En plus de l'impact relativement positif de ces pratiques enseignantes innovantes sur l'autonomisation de l'apprenant et de la prise en considération de ses besoins en termes d'apprentissage, certains chercheurs tels que Galand, Neuville et Frenay (2005)²⁸ ont souligné également une certaine incidence sur la réussite des étudiants (des étudiants en premier cycle). Leur hypothèse émise, bien qu'elle rappelle la responsabilité de l'apprenant, suppose que la qualité des pratiques enseignantes ait un impact sur la réussite ou l'échec universitaire.

Dans ce sens, Romainville et Parmentier (1998)²⁹ pensent que la méthode pédagogique de l'enseignant influence les

²⁵ Bédard, D., Viau, R., Louis, R., Tardif, J. & St-Pierre, L. (2005, septembre). Au-delà des réformes et des témoignages sur les pratiques pédagogiques innovantes... Communication présentée au 22e colloque de l'AIPU, Genève, Suisse.

²⁶ Bécharde, J.-P. et Pelletier, P. (2001). Développement des innovations pédagogiques en milieu universitaire : un cas d'apprentissage organisationnel. In D. Raymond (dir.), Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel (pp.131-149). Sherbrooke : Éditions du CRP

²⁷ Bécharde, J.-P. (2001). L'enseignement supérieur et les innovations pédagogiques : une recension des écrits. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), (pp. 257-281).

²⁸ Galand, B., Neuville, S., & Frenay, M. (2005). L'échec à l'université en Communauté Française de Belgique : Comprendre pour mieux prévenir ? In B. Galand (dir.) : L'échec à l'université en Communauté Française de Belgique (pp. 5-17). Cahiers de recherche en éducation et formation, n° 39.

²⁹ Romainville, M., & Parmentier, P. (1998). Les manières d'apprendre à l'université. In M. Frenay, B. Noël, P. Parmentier, et M. Romainville (dir.) : L'étudiant-apprenant : Grilles de lecture pour l'enseignant universitaire (pp. 63-80). Bruxelles : De Boeck

procédures que les étudiants suivent pour apprendre un cours à l'université. Ménard (2012)³⁰ ajoute que le manque « d'habiletés pédagogiques » mais aussi la non-maîtrise « des stratégies pédagogiques utilisées en classe » chez l'enseignant universitaire peut conduire à l'échec du processus d'apprentissage chez l'apprenant. Pour Braxton, Bray et Berger (2000)³¹, les habiletés pédagogiques des enseignants n'ont pas uniquement un incident sur l'apprentissage des étudiants, mais aussi sur leur réussite universitaire, leur intégration sociale et leur engagement à poursuivre des études.

Par conséquent, des appels à l'amélioration de la pédagogie universitaire et sa valorisation ont été lancés par plusieurs chercheurs dans le souci de lutter contre l'échec universitaire. Pour Romainville (2000)³², qui, pour lui, l'enseignant universitaire peut être un simple « pourvoyeur » d'informations ou un facilitateur confirmé d'apprentissage, définit l'acte « d'enseigner » comme une simple opération de transmission de l'information/du savoir », ou une opération beaucoup plus complexe comme la gestion des interactions professeur / étudiant, ou bien encore une création d'un changement de conception chez l'étudiant. Dans son incitation à redorer l'image de la pédagogie à l'université, il privilégie les pratiques enseignantes qui visent l'apprentissage en profondeur et revalorise la mission de l'enseignement.

Si la pédagogie universitaire et plus exactement les pratiques enseignantes sont considérablement questionnées dans les recherches internationales, rares sont les travaux nationaux s'intéressant véritablement aux pratiques pédagogiques, et à l'incidence qu'elles peuvent avoir sur les étudiants à l'université. Il importe donc à soulever que plusieurs recherches restent encore à mener pour véritablement élucider le rôle des pratiques pédagogiques à l'université marocaine et les différents impacts qu'elles peuvent avoir, innovantes soient-elles ou traditionnelles, sur la réussite universitaire mais aussi professionnelle.

1.2 L'université marocaine et la pédagogie universitaire

Depuis quelques années, une crise sévit dans le secteur de l'enseignement marocain et plus précisément l'enseignement supérieur : les réformes malheureusement se sont succédé sans pour autant la dépasser. Une inflation des diagnostics caractérise cette crise qui touche un secteur clé dans une économie qui se promet émergente. La volonté royale n'a cessé de souligner, dans ses innombrables discours son importance, dans la formation des citoyens de demain capables, de par leurs engagements académiques et professionnels, de bâtir un nouveau Maroc aux standards internationaux.

Une réforme doit être à la fois en interne et en externe du secteur. En externe, en redonnant à l'enseignement sa juste valeur dans la politique publique du pays (budgets, projets et lois répondant aux exigences des différentes évolutions) et en interne, en envisageant une refonte de la pédagogie universitaire pour la rendre plus adaptée et cohérente avec les exigences de la société locale et internationale. Une formation qui n'a pas de débouchés professionnels demeure sans avenir puisque l'étudiant qui va la suivre et la réussir, mis à part de lui permettre une solide formation personnelle, ne sera pas à l'abri du chômage et de l'exclusion sociale.

Une refonte pédagogique priorise une pédagogie sur mesure des attentes de l'étudiant, citoyen de demain, mais aussi des attentes d'un recruteur qui souhaite recevoir une main d'œuvre qualifiée, compétente et synonyme de changement positif. Une réforme universitaire suppose également une refonte au niveau de la gestion des ressources et des moyens logistiques, sans oublier une gestion administrative appropriée de l'étudiant mais aussi de l'enseignant. La nécessité de venir à la question de transfert d'activités vers le monde professionnel et une ouverture de l'université sur le monde socioéconomique s'avèrent un point culminant dans toute action de réforme.

Notre objectif n'est guère de dresser un tableau noir qui hante le paysage universitaire marocain mais notre souci est d'attirer l'attention sur l'importance de mener une réflexion profonde sur les pratiques enseignantes, notamment celles innovantes à l'université et les différents impacts que ces pratiques peuvent avoir sur la formation d'un étudiant, bien formé et facilement employable.

Université.

³⁰ Ménard, L. (2012). Apprentissage en classe et persévérance au premier cycle universitaire. In M. Romainville et C. Michaut : Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur, Coll. Perspectives en Education et Formation (pp.177-198). Bruxelles : De Boeck.

³¹ Braxton, J. M., Bray, N. J., & Berger, J. B. (2000). Faculty Teaching Skills and their Influence on the College Student Departure Process. *Journal of College Student Development*, 41(2), (pp. 215-227).

³² Romainville, M. (2000). L'échec dans l'université de masse. Paris : Le Harmattan.

Toutes les réformes déjà mises en place, si novatrices soient-elles, n'ont pas encore réussi à remédier aux défaillances que connaît l'université marocaine. Ces limites font l'objet de critiques soulignées par un certain nombre de rapports récents, provenant d'instances internationales (UNESCO, Banque Mondiale, PNUD), nationales et le dernier, celui présenté par le Conseil Supérieur d'Enseignement, dans sa vision stratégique de la réforme 2015-2030 et qui a mis l'accent sur les mesures prioritaires prévues dans le plan stratégique de la réforme du secteur de l'enseignement supérieur, de la recherche scientifique et de la formation des cadres.

Ces mesures soulignent en plus de la nécessité de l'ouverture sur le monde socioprofessionnel, principal partenaire de l'université, le développement de l'offre de la formation universitaire, ainsi que l'importance du renforcement de la compétitivité des universités. Les Technologies de l'Information et de la Communication représentent le cheval de bataille qui permettra à l'université de gérer ses déficits en termes de taux d'encadrement qui ne cesse de baisser (départ en retraite des professeurs, et aucune politique claire pour le remplacement) et sa capacité d'accueil incapable de synchroniser avec l'effectif pléthorique qui augmente en vitesse vertigineuse. Ainsi, la création d'une université virtuelle, en sus d'autres projets s'avèrent relativement une alternative prometteuse.

La vision stratégique de l'enseignement supérieur marocain a mis le doigt sur le rôle primordial que joue l'Agence Nationale d'Evaluation et d'Assurance Qualité de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (créée en 2015). Cette structure nouvellement créée, répond à une demande expresse de l'assurance qualité qui garantit sans aucun doute l'amélioration des dispositifs de formation. Parmi ses missions les plus prioritaires, l'élaboration de mécanismes visant la valorisation de la culture de l'évaluation et de la qualité au sein de l'université marocaine, la mise en place d'un référentiel d'évaluation et d'assurance qualité, et la révision des critères d'accréditation des filières de formation, en plaçant l'insertion professionnelle comme une exigence. Ainsi, toute filière qui n'assure pas de débouchés pour les étudiants, futurs demandeurs d'emploi ne sera plus reconduite³³.

D'une manière générale, l'enseignement (tous niveaux confondus) s'est toujours placé comme un chantier prioritaire dans la politique publique nationale. Nous rappelons que la démocratisation de l'enseignement supérieur exige de l'université, une meilleure prise en compte de l'employabilité et de l'insertion professionnelle des étudiants. Une obligation exigée par le système LMD, une nécessité économique et un impératif social. Il en résulte l'obligation de donner aux étudiants des compétences fonctionnelles pour accéder à des métiers mais aussi de leur proposer des formations ayant des débouchés professionnels, leur permettant une insertion professionnelle efficace, rapide et en corrélation avec leurs compétences et leurs aspirations.

L'université marocaine se voit soumise à de fortes pressions à la fois internes et externes. Les derniers rapports des organismes nationaux et internationaux, l'augmentation du taux de chômage des diplômés universitaires et les réflexions qui l'ont accompagnée, l'inadaptation et l'inadéquation de l'offre universitaire à la demande professionnelle ont fait couler beaucoup d'encre et ont engagé plusieurs réformes qui se positionnent comme des palliatifs préconisés, mais la question de la pédagogie universitaire reste inexplorée ou peu explorée. Cette dernière est rarement évoquée en laissant croire que les pratiques enseignantes dans l'enseignement supérieur sont à la marge de toute réflexion sur le devenir de l'université. D'ailleurs, la rareté des recherches en pédagogie universitaire confirme ce constat.

Différentes méthodes sont de plus en plus utilisées dans les universités, comme les pédagogies actives et l'élaboration de référentiels de compétences (inspirés de ceux des branches professionnelles concernées), permettant une mise en situation professionnelle des étudiants et un développement de leurs compétences professionnelles. Dans ce contexte, les pratiques enseignantes sont supposées changées pour accompagner tous les changements que connaît le paysage universitaire, national mais également mondial.

À l'heure actuelle, et sous l'impulsion de toutes les mutations, qu'elles soient d'ordre scientifique, économique, technologique, réglementaire, démographique ou social, l'université marocaine comme toutes les universités du monde a la responsabilité d'innover dans une perspective de venir en aide à un citoyen qui aspire à un futur meilleur sur le plan de sa formation mais aussi de son insertion professionnelle et sociale.

Conclusion:-

Face aux mutations nationales et internationales qui ont historiquement marqué et profondément impacté

³³ Entretien tenu avec le directeur de l'ANEAQ : http://www.aneaq.ma/fr/aneaq_eco.pdf (27/02/2017)

l'organisation des enseignements (contenus, pratiques et compétences attendues de l'étudiant en tant que futur salarié). Mais aussi, face au constat que l'université marocaine s'inspire encore de modèles peu adaptés, non seulement à la nature de la population étudiante, mais également aux nouveaux enjeux de formation et d'insertion professionnelle et sociale, l'évolution de l'université marocaine dépend grandement de ses capacités de remise en cause, d'adaptation et d'engagement dans cette ère nouvelle invitant à de nouveaux modes d'enseignement et à des formes d'apprentissage novatrices.

La nouvelle pédagogie universitaire, dont nous avons traitée, présente pour l'enseignement supérieur une opportunité d'évolution notamment au vu des objectifs de la réussite universitaire (académique, professionnelle et sociale).

En s'appuyant sur une revue de littérature relatant la question de la pédagogie universitaire et celle de l'innovation pédagogique et en se référant à des rapports nationaux et internationaux, nous avons pu dégager les liens entre la recherche en pédagogie, l'action pédagogique et la nécessité de l'accompagnement de ces actions, en vue d'optimiser la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans les situations pédagogiques et plus particulièrement au sein de l'université marocaine.

Nul doute qu'enseigner à l'université ne se décrète pas et qu'un tel acte suppose que l'enseignant ait déjà une conception et une représentation de cette mission. En effet, l'enseignant universitaire est invité à jouer d'autres rôles, en sus de son rôle historique de détenteur de savoirs, acquis légitimement par son excellente maîtrise de la discipline et reconnu par ses diplômés et ses recherches. Il peut donc s'affirmer un facilitateur, un médiateur ou encore un accompagnateur des étudiants, qui simplifie toute opération de construction et d'intégration des savoirs par ses apprenants. Ce nouveau rôle ou statut de l'enseignant universitaire exige de lui un investissement supplémentaire qui dépassera de loin ses capacités professionnelles et mêmes humaines puisqu'il est appelé non seulement à puiser dans ses connaissances et ses compétences disciplinaires, mais aussi à développer et à faire preuve de compétences didactiques et pédagogiques, lesquelles exigent une compréhension des modes d'apprentissage et des processus mentaux de l'apprenant par une parfaite maîtrise de la compétence communicationnelle.

Il convient de souligner, in fine, que d'une part, une telle perspective ne pourrait se concrétiser si nous continuions de considérer que l'organisation de l'acte d'enseigner est l'apanage de l'enseignant seul en occultant le fait qu'elle est bien l'affaire de toutes les parties prenantes du système universitaire, fussent-elles acteurs administratifs, enseignants, apprenants ou tout autres acteurs socioprofessionnels. Et, d'autre part que de telles attentes ne se réaliseraient que si, et seulement si, l'université marocaine était à même d'appréhender ces changements et à relever les défis de sa mission académique, scientifique mais aussi professionnelle en développant non seulement une capacité d'adaptation, mais aussi une offre plus attrayante aux avantages compétitifs avérés.

Bibliographie:-

1. **Altet, M.** (1994 a). La formation professionnelle des enseignants. Paris : Presses universitaires de France.
2. **Altet, M.** (1994 b). Le cours magistral universitaire : un discours scientifico-pédagogique sans articulation enseignement-apprentissage. *Recherche et Formation*, (15), 35-44.
3. **Altet, M.** (2004). Enseigner en premier cycle universitaire : Des formes émergentes d'adaptation ou de la « métis » enseignante. In E. Annoot & M.F. Fave Bonnet, *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer* (pp. 37-52). Paris: Le Harmattan.
4. **Altet, M.** (2009). Styles d'enseignement, styles pédagogiques. In J. Houssaye (dir.), *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui* (8e éd., p.89-102). Paris: ESF.
5. **Barr, R.B.** & **Tagg, J.** (1995). From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27(6), 13-25
6. **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.
7. **Béchar, J.-P.** et **Pelletier, P.** (2001). Développement des innovations pédagogiques en milieu universitaire : un cas d'apprentissage organisationnel. In D. Raymond (dir.), *Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel* (p.131-149). Sherbrooke : Éditions du CRP
8. **Bédard, D., Viau, R., Louis, R., Tardif, J. & St-Pierre, L.** (2005, septembre). Au-delà des réformes et des témoignages sur les pratiques pédagogiques innovantes... Communication présentée au 22e colloque de l'AIPU, Genève, Suisse.

9. **Bireaud, A.** (1990). *Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur*. Paris: Ed. d'organisation.
10. **Bireaud, A.** (1996). En France, une politique de formation pédagogique pour les enseignants du supérieur timide, hésitante et controversée. In J. Donnay & M. Romainville (Dir.) : *Enseigner à l'Université : un métier qui s'apprend ?* (pp.113-122). Bruxelles: De Boeck Université.
11. **Braxton, J. M., Bray, N. J., & Berger, J. B.** (2000). Faculty Teaching Skills and their Influence on the College Student Departure Process. *Journal of College Student Development*, 41(2), 215-227.
12. **Buchs, C., Darnon, C., Quianzade, A., Mugny, G., et Butera, F.,** (Cité par), Conflits et apprentissage. Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage, p. 105-125, <https://rfp.revues.org/1013>
13. **Chiadli, A.** (2008). La professionnalisation du métier d'enseignant : quelle place accorder à la formation et à la recherche dans le dispositif de leur formation ? La formation des enseignants du supérieur : un cas à méditer. In T. Karsenti, R.-P. Garry, J. Bechoux & S. Tchaméni
14. **Demougeot-Lebel, J., & Perret, C.** (2011). Qu'attendent les enseignants universitaires français en termes de formation et d'accompagnement pédagogiques ? *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 27(1), 1-20.
15. **Donnay, J., & Romainville, M.** (1996). Politique de formation pédagogique des professeurs d'université. In J. Donnay & M. Romainville (dir.), *Enseigner à l'Université : un métier qui s'apprend ?* (p.55-72). Bruxelles: De Boeck Université.
16. **Galand, B., Neuville, S., & Frenay, M.** (2005). L'échec à l'université en Communauté Française de Belgique : Comprendre pour mieux prévenir ? In B. Galand (dir.) : *L'échec à l'université en Communauté Française de Belgique* (pp. 5-17). Cahiers de recherche en éducation et formation, n° 39.
17. **Kolmos, A.** (2010). Danish faculty development strategies. Dans A. Saroyan & M. Frenay (dir.), *Building Teaching Capacities in Higher Education. A Comprehensive International Model* (p. 61-81). Sterling, VA: Stylus.
18. **Kuhn, T.S.** (1983). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris, France : Flammarion
19. **Langevin, L. & Villeneuve, L.** (1997). Introduction. Dans L. Langevin & L. Villeneuve (dir.), *L'encadrement des étudiants. Un défi du XXIe siècle* (p. 17-26). Montréal, Québec : Les Éditions Logiques.
20. **Langevin, L.** (dir). (2008). *Conceptions, besoins et pratiques pédagogiques de professeurs d'université : perspectives pour la formation. Rapport de recherche*. Montréal : Université du Québec.
21. **Lebrun, M.** (2005). *Elearning pour enseigner et apprendre. Allier pédagogie et technologie*. Louvain la Neuve : Academica-Bruylant.
22. **Loiola, F.A., et Romainville, M.,** La recherche sur la pédagogie de l'enseignement supérieur. Où en sommes-nous? Volume 34, numéro 3, 2008.
23. **Mandeville, L.** (2009). Une expérience d'apprentissage significatif pour l'étudiant. Dans D. Bédard & J.-P. Béchard (dir.), *Innové dans l'enseignement supérieur* (p. 125-138). Paris, France: Presses Universitaires de France.
24. **Ménard, L.** (2012). Apprentissage en classe et persévérance au premier cycle universitaire. In M. Romainville et C. Michaut : *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, Coll. Perspectives en Education et Formation (pp.177-198). Bruxelles: De Boeck.
25. **Moldoveanu, M.** (2010, mai). L'applicabilité et la valeur formatrice de l'approche expérientielle dans l'enseignement universitaire. Communication présentée au 26e colloque l'AIPU, Rabat, Maroc
26. **Morandi, F., & La Borderie, R.** (2006). *Dictionnaire de pédagogie*. Paris : Nathan.
27. **Mugny G., Lévy M. & Doise W.** (1978). « Conflit socio-cognitif et développement cognitif ». *Revue Suisse de psychologie*, n° 37, p. 22-43
28. **Raynal, F., & Rieunier, A.** (2005). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : apprentissages, formation, psychologie cognitive*. Paris: ESF.
29. **Romainville, M., & Parmentier, P.** (1998). Les manières d'apprendre à l'université. In Frenay, M. Noël, B., Parmentier, B., et Romainville, M. (dir.) : *L'étudiant-apprenant : Grilles de lecture pour l'enseignant universitaire* (pp. 63-80). Bruxelles : De Boeck Université.
30. **Romainville, M.** (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris: Le Harmattan.
31. Entretien tenu avec le directeur de l'ANEAQ : http://www.aneaq.ma/fr/aneaq_eco.pdf (27/02/2017)