



Recherches sociologiques et anthropologiques

47-1 | 2016

Les universités face à l'injonction au changement

Transformer l'université en un acteur organisationnel par les acquis d'apprentissage

Transforming the University into an Organisational Actor through Learning Outcomes

Miguel Souto Lopez



Édition électronique

URL : <http://rsa.revues.org/1652>
ISSN : 2033-7485

Éditeur

Unité d'anthropologie et de sociologie de
l'Université catholique de Louvain

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2016
Pagination : 171-185
ISBN : 9782930207896
ISSN : 1782-1592

Ce document vous est offert par Université
catholique de Louvain



Référence électronique

Miguel Souto Lopez, « Transformer l'université en un acteur organisationnel par les acquis d'apprentissage », *Recherches sociologiques et anthropologiques* [En ligne], 47-1 | 2016, mis en ligne le 12 octobre 2016, consulté le 24 octobre 2016. URL : <http://rsa.revues.org/1652>

Ce document est un fac-similé de l'édition imprimée.



Les contenus de la revue *Recherches sociologiques et anthropologiques* sont disponibles selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Transformer l'université en un acteur organisationnel par les acquis d'apprentissage

Miguel Souto Lopez *

A partir d'une analyse des processus qui ont mené à l'obligation légale pour tous les établissements d'enseignement supérieur belges francophones de définir des acquis d'apprentissage (*learning outcomes*) pour chacun de leurs programmes depuis septembre 2014, cet article propose de relier deux types de lecture de l'université. L'une s'intéresse à la politique européenne d'éducation et de formation tout au long de la vie qui définit le rôle que doivent jouer les systèmes d'apprentissage (enseignement et formation professionnelle) et de validation des acquis de l'expérience dans le projet de société européen, ainsi que la manière dont ils doivent entrer en relation. L'autre lecture cherche à comprendre la manière dont la définition d'acquis d'apprentissage, en tant que concept pédagogique, contribue à transformer l'université, dans sa mission d'enseignement, en un "acteur organisationnel" (Krücken/Meier, 2006). Ces deux lectures ne sont pas indépendantes l'une de l'autre. La définition du rôle des systèmes d'apprentissage et de VAE par un projet politique implique une forme particulière d'organisation des universités suscitée par divers instruments d'action publique (Lascoumes/Le Galès, 2005). Le lien étudié est celui entre projet politique, instruments d'action publique, pédagogie et organisation.

Mots-clés : acquis d'apprentissage, pédagogie, acteur organisationnel, université, Belgique francophone, Europe.

I. Introduction

Depuis 2000, un processus de généralisation des acquis d'apprentissage dans l'enseignement supérieur européen est en marche. Il a démarré avec le projet Tuning Educational Structures in Europe, qui propose une méthode commune de construction des programmes d'enseignement supérieur pour les systèmes engagés dans le processus de Bologne. Les acquis d'apprentissage ont par la suite été adossés à divers instruments d'action publique adoptés soit par la Commission européenne, soit dans le cadre du processus de Bologne. Il s'agit du cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (CEC), du cadre global des

* UCL/GIRSEF.

qualifications pour l'espace européen de l'enseignement supérieur (cadre Bologne), du système ECTS, du supplément au diplôme, de l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur.

Cet article propose de relier deux types de lecture de l'université. L'une s'intéresse au projet de société de l'Union européenne (UE) adopté en 2000 et à sa politique d'éducation et de formation tout au long de la vie qui définit le rôle que doivent jouer les systèmes d'apprentissage (enseignement et formation professionnelle) et de validation des acquis de l'expérience (VAE) dans le projet de société européen, ainsi que la manière dont ils doivent entrer en relation. Les divers instruments évoqués plus haut visent à opérationnaliser ce rôle et cette mise en relation. L'autre lecture cherche à comprendre la manière dont la définition d'acquis d'apprentissage, en tant que concept pédagogique, pour chaque programme d'enseignement supérieur contribue à transformer l'université, dans sa mission d'enseignement, en un "acteur organisationnel" (Krücken/Meier, 2006). Ces deux lectures ne sont pas indépendantes l'une de l'autre. La définition du rôle des systèmes d'apprentissage et de VAE par un projet politique implique une forme particulière d'organisation des universités suscitée par divers instruments d'action publique, au sens de Lascoumes et Le Galès (2005). Le lien étudié est celui entre projet politique, instruments d'action publique, pédagogie et organisation.

Les sections qui suivent décrivent tout d'abord le projet politique européen, le rôle assigné aux systèmes d'apprentissage et de VAE, et leur mise en relation. L'article présente ensuite la manière dont la notion d'acquis d'apprentissage est conceptualisée dans le projet Tuning. Celui-ci promeut des préceptes pédagogiques en phase avec ceux défendus par certains pédagogues belges francophones. Les sections suivantes montrent comment une conjoncture infranationale, l'histoire de la pédagogie universitaire en Belgique francophone, a rencontré un projet politique international. C'est la mise en œuvre spécifique d'un modèle d'université diffusé internationalement qui se donne à voir. Puisque cet article se base sur un matériau composé de discours¹, l'analyse proposée ne concerne que les structures et règles formelles des universités.

II. Le projet politique européen

En mars 2000, le Conseil européen a adopté la stratégie de Lisbonne qui visait, pour l'horizon 2010, à faire de l'Union européenne (UE)

l'économie de la connaissance la plus dynamique et la plus compétitive du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale (Conseil européen, 2000 :3).

¹ Toutes les données empiriques présentées dans cet article sont issues d'une thèse de doctorat (Souto Lopez, 2015).

Les conclusions du Sommet de Lisbonne et le Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie (CE, 2000) définissent un projet de société qui peut se résumer de la manière suivante.

Le monde est entré dans l'ère de la connaissance. L'UE doit s'adapter et faire de l'innovation technologique le moteur de sa croissance économique. Cette nouvelle économie s'accompagne d'une transformation constante et rapide des besoins en qualifications du marché du travail qui amène un risque de chômage structurel. Par ailleurs, l'UE connaît un vieillissement de sa population qui présage une pénurie de main-d'œuvre. Le risque de pénurie de main-d'œuvre conjugué à celui de chômage structurel implique que l'on ne peut se permettre de laisser à la marge toute personne apte à participer au développement économique et social de l'UE. C'est la politique européenne d'inclusion qui consiste en une politique active de l'emploi :

Il faut s'efforcer d'améliorer les qualifications, de favoriser l'accès de tous à la connaissance et aux possibilités offertes et de lutter contre le chômage : l'emploi est la meilleure protection contre l'exclusion sociale (Conseil européen, 2000 :11).

La volonté affichée de l'UE est de construire un État social actif (Conseil européen, 2000) qui implique un partage des rôles entre l'État et les citoyens. Ces derniers ont la responsabilité de s'engager dans des «activités socialement utiles» (Arnsperger, 2000). L'État a le devoir de fournir aux citoyens les possibilités de s'engager dans de telles activités (*Ibid.*). Le corollaire de l'État social actif est la citoyenneté active. Est citoyen actif toute personne résidant légalement sur le territoire d'un pays membre de l'UE et participant activement au développement économique et social de celle-ci (Souto Lopez, 2016). La capacité d'insertion professionnelle est présentée comme une dimension constitutive :

La capacité d'insertion professionnelle – c'est-à-dire la capacité de trouver et conserver un emploi – constitue [...] une dimension essentielle de la citoyenneté active, mais il s'agit aussi d'une condition primordiale pour atteindre le plein emploi et améliorer la compétitivité de l'Europe ainsi que sa prospérité dans la "nouvelle économie". Tant la capacité d'insertion professionnelle qu'une citoyenneté active requièrent des connaissances et des compétences actualisées et appropriées permettant de prendre part et de contribuer à la vie économique et sociale (CE, 2000 :6).

L'actualisation des connaissances et des compétences est une condition essentielle pour exercer une citoyenneté active. Par l'intermédiaire des systèmes d'apprentissage et de VAE, le devoir des États consiste dès lors à fournir aux citoyens la possibilité d'acquérir ou de mettre à jour leurs compétences. Puisque ces systèmes sont appelés à remplir une même mission, cela implique également leur mise en relation selon des modalités particulières.

III. Le rôle et la mise en relation des systèmes d'apprentissage et de VAE

Les systèmes d'apprentissage et de VAE sont incités à produire une main-d'œuvre hautement qualifiée, employable et adaptable. Le projet de société européen indique également la manière dont les différents systèmes à travers l'Europe doivent entrer en relation : par la reconnaissance mutuelle des certifications. Un individu doit, à n'importe quel moment de sa vie, pouvoir intégrer un système et y faire certifier des compétences. Cette certification doit ensuite l'autoriser à passer d'un système à un autre. En d'autres termes, il s'agit de décloisonner les systèmes et de les connecter par l'intermédiaire de la reconnaissance mutuelle des certifications pour former un vaste réseau européen de production, de reconnaissance et de certification des compétences (Souto Lopez, 2016).

Les acquis d'apprentissage, définis comme «l'énoncé de ce que l'apprenant sait, comprend et est capable de réaliser au terme d'un processus d'éducation et de formation» (PE/CUE, 2008 :4), sont l'un des moyens par lesquels la reconnaissance mutuelle des certifications doit être rendue possible. Ils servent à décrire de manière standardisée les objectifs d'un programme de formation ou d'enseignement, mais aussi des attributs personnels. Ils peuvent faire l'objet d'une évaluation pour s'assurer que l'apprenant a bien atteint ces objectifs. Le cas échéant, l'atteinte des objectifs peut être certifiée. Dans cette perspective, un processus d'enseignement-apprentissage sera défini comme la conversion d'un ensemble d'objectifs pédagogiques en attributs personnels, vérifiée par des évaluations et attestée par une certification.

Les acquis d'apprentissage sont adossés à divers instruments qui, ensemble, opérationnalisent la mise en relation des systèmes d'apprentissage et de VAE. Le CEC, le cadre Bologne et le système ECTS sont des instruments de connexion. Le CEC relie tous les systèmes européens d'apprentissage et de VAE. Le cadre Bologne et le système ECTS relient les systèmes européens d'enseignement supérieur engagés dans le processus de Bologne. Le cadre Bologne relie par ailleurs les systèmes européens d'enseignement supérieur aux autres systèmes d'apprentissage et de VAE par sa compatibilité annoncée avec le CEC.

Ces instruments instaurent par la même occasion les conditions de possibilité de la mise en relation des systèmes en cherchant à les rendre comparables par la transparence (des certifications, des programmes), la standardisation (de la description des objectifs pédagogiques et des attributs personnels), et la convergence des pratiques (par l'adoption de structures compatibles). L'assurance qualité et le supplément au diplôme ne relient pas directement les systèmes mais participent à en instaurer les conditions de possibilité.

Les acquis d'apprentissage sont donc un élément technique constitutif de différents instruments qui participent à mettre en relation les systèmes européens d'enseignement supérieur entre eux, et avec les autres systèmes

d'apprentissage et de VAE, en vue de produire des citoyens actifs, employables et adaptables. Ils deviennent l'un des supports d'un projet politique défini par l'UE dont l'ambition est d'orienter les politiques nationales d'enseignement supérieur (Croché, 2010).

IV. Les conceptions pédagogiques qui sous-tendent l'acquis d'apprentissage

Le projet Tuning lancé en 2000 et financé par la Commission européenne propose une méthode de construction des programmes d'enseignement supérieur sur la base des notions de compétence et d'acquis d'apprentissage. La compétence est conceptualisée dans une perspective cognitive et constructiviste. Il s'agit d'une mobilisation intégrée de savoirs, savoir-agir et savoir-être en vue d'atteindre un certain degré de performance. L'acquis d'apprentissage désigne un niveau de compétence (González/Wagenaar, 2007).

Dans la perspective de Tuning, les étudiants sont au centre de leur formation : ce sont eux qui acquièrent leurs compétences tout au long de leur formation. L'enseignant devient un guide qui les accompagne sur le chemin de leur apprentissage (*Ibid.*). La méthode Tuning privilégie l'approche-programme et l'alignement pédagogique. L'approche-programme consiste à construire un programme à partir d'un profil de sortie défini en acquis d'apprentissage (ou en compétences) génériques. Ceux-ci sont déclinés en acquis d'apprentissage spécifiques selon le cycle, l'année d'étude et le cours. Les enseignants sont invités à construire collégialement le programme, pour éviter les redondances entre les cours et renforcer leur complémentarité et leur progressivité. L'alignement pédagogique désigne l'adéquation entre les objectifs d'un programme définis en compétences et en acquis d'apprentissage, les pratiques pédagogiques visant l'atteinte de ces objectifs, et les méthodes d'évaluation mises au point pour s'assurer que les étudiants ont bien atteint les objectifs préalablement fixés.

Ces principes ne sont pas neufs, ils ont été formalisés par Tyler (1949) qui s'inscrivait dans une pédagogie par objectifs et dans un paradigme behavioriste. Si le paradigme diffère, le raisonnement reste identique. Par ailleurs, l'évaluation a chez Tyler une double fonction. D'une part, elle est destinée à mesurer les progrès de chaque étudiant. D'autre part, elle sert à vérifier la capacité d'un curriculum à conduire les étudiants vers l'atteinte des objectifs pédagogiques préalablement fixés. On retrouve ici les principes de l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur.

L'objectif premier de Tuning a initialement été de contribuer à la réalisation du processus de Bologne. L'intégration en 2003 par les ministres européens de l'enseignement supérieur des conclusions du Sommet de Lisbonne (Communiqué de Berlin, 2003) a conduit les participants au projet Tuning à concilier les objectifs de Bologne avec ceux de Lisbonne (Wagenaar, 2014). Au fil du temps, Tuning a intégré certains des instruments présentés dans cet article : le CEC, le cadre Bologne, le système ECTS et l'assurance qualité. Tuning constitue ainsi le lieu où le projet po-

litique de l'UE est relié à une approche managériale des programmes s'appuyant sur des préceptes pédagogiques.

V. Une concrétisation spécifique de l'acteur organisationnel : l'enseignement universitaire belge francophone

L'acteur organisationnel renvoie à «l'image d'une entité intégrée, orientée vers des objectifs, qui choisit délibérément ses actions et peut donc être tenue pour responsable de ce qu'elle fait»² (Krücken/Meier, 2006 :241). Le concept d'acteur organisationnel vise à rendre compte d'une forme particulière d'organisation qui se diffuse à travers le monde, aussi bien pour les universités que pour d'autres secteurs tels que les entreprises, les hôpitaux, les administrations publiques (*Ibid.* :242). Ce modèle est caractérisé par quatre éléments étroitement liés : la mise en place de structures formelles, le développement de la profession de gestionnaire (*management profession*), l'*accountability* et la définition d'objectifs.

Si un modèle d'organisation des universités tend à se diffuser à travers le monde, il n'en reste pas moins que ses traductions concrètes varient selon les spécificités des systèmes nationaux d'enseignement supérieur et leur histoire (*Ibid.*). La transformation de l'université, dans sa mission d'enseignement, en un acteur organisationnel a trouvé une conjoncture particulièrement favorable en Belgique francophone. Cette conjoncture est en lien avec l'histoire de la pédagogie universitaire qui a pris son essor au début des années 1990. Ce développement a eu pour effet d'amener une différenciation interne des structures formelles des universités belges francophones, et de faire des pédagogues des gestionnaires de l'enseignement.

L'*accountability* et la définition d'objectifs ont été encouragés par la mise en place en 2002 de l'Agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur (AEQES) qui évalue la manière dont les programmes d'enseignement supérieur poursuivent les objectifs qu'ils se sont fixés. L'AEQES a été réformée en 2008 (Souto Lopez, 2012) pour se conformer aux prescriptions des European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ENQA, 2005) qui, si elles ne sont pas formellement contraignantes, agissent à la manière de prescriptions morales (Charlier, 2014) capables d'influencer les débats parlementaires et d'introduire des modifications dans les législations nationales ou, en l'occurrence, infranationales.

A. Structures formelles et management par la pédagogie

L'histoire de la pédagogie universitaire procède de deux éléments : d'une part, la volonté des autorités académiques et politiques de réduire le taux d'échec en première année de premier cycle, d'autre part, l'introduction des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement supérieur. La volonté de réduire le taux d'échec en première année, de l'ordre de 55 % (CREF, 2011), est entre autres le résultat du dé-

² Traduction de l'auteur depuis l'anglais.

placement d'un problème du financement des universités par enveloppe fermée. Un montant global indexé chaque année est alloué aux universités et réparti entre les établissements selon le nombre d'étudiants inscrits. Cependant, l'indexation n'est pas proportionnelle à l'augmentation du nombre d'étudiants, ce qui se traduit par une perte annuelle de financement par étudiant. Les recteurs des universités belges francophones ont à cet égard interpellé les pouvoirs publics (CREF, 1999), mais ceux-ci n'étaient pas en mesure d'accroître le financement. Une solution imaginée a été de combattre le taux d'échec en première année qui, dans un système d'enseignement supérieur très largement financé par les pouvoirs publics, coûte cher.

Un groupe de travail nommé "Réussite en candidatures"³ a été formé en 1991 au sein du Conseil interuniversitaire de la Communauté française (CIUF)⁴ afin de réfléchir aux causes de l'échec massif en première année de premier cycle et de proposer des pistes pour le résorber (Boxus, 1992 ; Leclercq *et al.*, 1997 ; Leclercq 2003). Il était composé d'un représentant par université, dont le nombre s'élevait alors à neuf⁵. Au départ, quatre psychopédagogues étaient membres de ce groupe. Ils étaient sept en 1997.

Les années 1990 voient apparaître des psychopédagogues influents dans les politiques d'enseignement des universités belges francophones. Ces chercheurs ont souvent collaboré par l'intermédiaire d'ouvrages collectifs (Donnay/Romainville, 1996 ; Frenay *et al.*, 1998 ; Leclercq, 1998) qui exposent une certaine vision de la pédagogie universitaire que résume Parmentier (1998 :152) :

La pédagogie universitaire est au service de la pratique pédagogique à l'université et nous sommes mêmes tentés de considérer que la finalité de la pédagogie universitaire est de produire, par le biais de la recherche et de l'expertise, des connaissances (théoriques et pratiques) utiles, utilisables et utilisées par les enseignants universitaires pour comprendre et améliorer leur manière d'enseigner et d'évaluer.

Un management de l'enseignement universitaire se construit à partir de la recherche en pédagogie qui vise à identifier les pratiques les plus efficaces en vue de favoriser la réussite des étudiants. Un ensemble de discours normatifs et prescriptifs sont produits. Les propositions techniques d'amélioration de l'enseignement universitaire ne peuvent en effet être fondées qu'à partir d'une certaine vision de ce qu'est un enseignement de qualité et efficace qui doit pouvoir être évalué.

Ces discours ne peuvent cependant produire des effets que si des acteurs les traduisent en des mises en œuvre concrètes. La lutte contre l'échec a abouti dans les trois universités complètes belges francophones

³ Avant la réforme de l'enseignement supérieur belge francophone suite au processus de Bologne, le premier cycle était nommé "candidatures".

⁴ Le CIUF était un organe consultatif regroupant l'ensemble des universités belges francophones. Il a été dissout suite à la récente réforme du paysage de l'enseignement supérieur (MCFB, 2013).

⁵ Depuis lors, des fusions d'institutions ont eu lieu. Il reste aujourd'hui six universités belges francophones.

(Université catholique de Louvain, Université libre de Bruxelles, Université de Liège) à une différenciation interne de leurs structures formelles depuis le début des années 1990. Les trois universités, chacune à sa manière, ont instauré des services d'aide à l'orientation ou à la réorientation, des cours de propédeutique, des cellules de formation pédagogique des enseignants, des administrations consacrées à l'enseignement, *etc.*

Parallèlement, les pouvoirs publics ont adopté des mesures législatives contraignant les universités à mettre en place des politiques de lutte contre l'échec en première année. En 1998, a été promulgué un décret modifiant la loi de financement des universités de 1971 (MCFB, 1998) qui impose aux universités la rédaction d'un rapport annuel adressé au ministre de l'enseignement supérieur et faisant état des mesures prises pour lutter contre l'échec.

En 2004, le décret "Bologne" (MCFB, 2004) a inscrit l'enseignement supérieur belge francophone dans l'espace européen de l'enseignement supérieur. Il a aussi constitué l'occasion d'apporter un ensemble de réformes qui n'ont rien à voir avec le processus de Bologne. Parmi celles-ci, on peut relever le regroupement des universités en trois académies. Le décret a instauré un centre de didactique supérieure au sein de chaque académie dont la mission est de «conseiller, former et encadrer les enseignants en charge des étudiants de première génération»⁶ (MCFB, 2004 :37). Le décret a prévu d'autres mesures, telles que l'affectation d'un minimum de 10 % de l'allocation de base à l'aide à la réussite des étudiants de première génération. Le décret a promu par ailleurs différentes mesures pédagogiques telles que l'organisation de cours de propédeutique, la mise au point d'outils d'auto-évaluation à destination des étudiants, la préférence pour des exercices pratiques organisés en petits groupes, et «le développement de méthodes didactiques innovantes ciblées sur le profil d'étudiants de première génération» (*Ibid.*). Ces pratiques n'étaient pas neuves, elles étaient déjà mises en œuvre dans les universités. Mais pour la première fois dans l'histoire de l'enseignement supérieur belge francophone, elles ont été inscrites dans le marbre de la législation.

En 2013, le décret "Paysage" (MCFB, 2013) a été promulgué. Il a remplacé le décret Bologne et il a restructuré le paysage de l'enseignement supérieur en supprimant les académies pour les remplacer par des pôles académiques au nombre de cinq et organisés sur une base géographique. Chacun de ces pôles a son centre de didactique supérieure. Les mesures pédagogiques du décret Bologne sont reprises dans le décret Paysage. Par ailleurs, ce texte présente en annexe le Cadre des certifications de l'enseignement supérieur, qui est la transposition du cadre Bologne, et se réfère au Cadre francophone des certifications, qui est la transposition du CEC. Il impose la rédaction de référentiels d'acquis d'apprentissage pour chaque programme d'enseignement supérieur.

⁶ Les étudiants de première génération sont les étudiants inscrits pour la première fois en première année de premier cycle.

La décennie 1990 a ainsi marqué le point de départ du développement de la pédagogie universitaire qui n'a cessé depuis lors de grandir en importance et en influence. Le recrutement et la promotion de carrière des académiques sont aujourd'hui de plus en plus conditionnés à leur investissement dans la pédagogie. Cette histoire peut être interprétée en se référant à la terminologie de la sociologie de la traduction (Callon, 1986). Une "problématisation" a été construite par les autorités académiques. Au cours de la problématisation, les problèmes sont formulés, les acteurs concernés par le problème sont désignés et leur identité est définie. En l'occurrence, les autorités académiques ont formulé le problème de financement et l'ont adressé aux autorités politiques. Celles-ci ont affirmé ne pas être en mesure de sortir du système de financement en enveloppe fermée. Dès lors, le problème a été déplacé vers la question de l'échec massif des étudiants de première génération qui coûte cher. Réduire ce taux d'échec devenait une manière d'économiser des fonds publics pour pouvoir les réaffecter vers un meilleur encadrement des étudiants.

Le problème de l'échec est accompagné d'une définition des acteurs concernés et de leur rôle. Les autorités académiques ont le devoir d'assurer à leurs étudiants un enseignement et un encadrement de qualité. Les pouvoirs publics doivent permettre aux universités de dispenser un tel enseignement par l'intermédiaire d'un financement adéquat. Les étudiants de première génération sont priés de réussir leur année. Pour y arriver, les pédagogues doivent apporter des solutions techniques au problème de l'échec. Les enseignants sont invités à se former à la pédagogie. Dans la phase de problématisation, une «seule question [...] suffit à problématiser toute une série d'acteurs» (Callon, 1986 :183) : peut-on réduire le taux d'échec des étudiants de première génération (Souto Lopez, 2016) ?

En formulant le problème de l'échec, les autorités académiques ont assigné aux pédagogues la mission d'en réduire le taux. Ceux-ci ont alors mis en place des "dispositifs d'intéressement" (Callon, 1986). L'intéressement désigne

l'ensemble des actions par lesquelles une entité [...] s'efforce d'imposer et de stabiliser l'identité des autres acteurs qu'elle a définis par la problématisation. Toutes ces actions prennent corps dans des dispositifs (*Ibid.* :185).

Ces dispositifs visent à agir sur trois éléments : la structure des programmes (modularisation, passerelles, unités capitalisables), les étudiants (services d'aide à l'orientation ou à la réorientation, cours de remédiation et de propédeutique, accompagnement individualisé) et les enseignants (formations pédagogiques). De cette manière, les dispositifs d'intéressement participent à l'"enrôlement", c'est-à-dire un «mécanisme par lequel un rôle est défini et attribué par un acteur qui l'accepte» (Callon, 1986 :189). L'enrôlement est ainsi «un intéressement réussi» (*Ibid.* :189). Les autorités académiques et politiques ont pour rôle d'agir sur les éléments structurels des programmes. Les étudiants sont invités à faire appel

aux services qui leur sont proposés. Les enseignants sont encouragés à se former à la pédagogie.

C'est par l'intermédiaire de leurs représentants que les divers acteurs concernés par l'échec en première année ont été enrôlés : le Conseil des Recteurs francophones (CREF)⁷, la Fédération des étudiants francophones et l'Union des étudiants de la Communauté française, le ministre de l'enseignement supérieur et les parlementaires, les quelques enseignants qui suivent des formations pédagogiques. Ces représentants autorisent les pédagogues à parler en leur nom en matière de lutte contre l'échec et d'amélioration du processus d'enseignement-apprentissage, c'est-à-dire à devenir leurs porte-parole (*Ibid.*). Les pédagogues sont devenus des gestionnaires de l'enseignement, chargés d'évaluer les enseignants et de leur indiquer la manière dont il convient d'enseigner.

Les personnes chargées de la mise en œuvre des acquis d'apprentissage dans leur université d'appartenance qui ont été interviewées (Souto Lopez, 2016) défendent deux grands principes qui sous-tendent leur vision de l'enseignement et des programmes : l'alignement pédagogique et l'approche-programme que l'on retrouve dans la méthode Tuning. Les acquis d'apprentissage sont l'occasion pour les pédagogues de généraliser à l'ensemble de l'enseignement supérieur les principes pédagogiques qu'ils promeuvent.

B. L'ancrage des acquis d'apprentissage au plus profond de la structure organisationnelle des universités

Les instruments européens cités dans cet article ne sont donc pas la cause du développement d'un management par la pédagogie. Leur importation en Belgique francophone participe cependant à ancrer profondément les acquis d'apprentissage dans la structure organisationnelle de l'enseignement supérieur et à verrouiller la place qu'y occupent les pédagogues.

L'aspect contraignant de l'usage des acquis d'apprentissage a d'abord été institué par l'Agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur (AEQES) belge francophone qui a adopté en mai 2012 un nouveau référentiel d'évaluation des programmes (AEQES, 2012). Celui-ci est présenté comme se situant à l'intersection de trois cadres de références : l'espace européen de l'enseignement supérieur (les ESG, le cadre Bologne, le système ECTS, le supplément au diplôme et les cadres nationaux de certification), la législation belge francophone en matière d'enseignement supérieur et de son évaluation, les experts «repris en trois profils (l'expert pair, l'expert de la profession et l'expert de l'éducation)» (*Ibid.* :8).

Le nouveau référentiel de l'AEQES évalue les programmes à partir de cinq critères, dont trois font appel à la notion d'acquis d'apprentissage. Il s'agit de (1) la pertinence du programme, (2) sa cohérence, (3) son efficacité et son équité. La pertinence renvoie à l'adéquation des acquis d'ap-

⁷ Le CREF est une association de fait qui rassemble tous les recteurs des universités belges francophones.

prentissage d'un programme avec les besoins sociétaux en matière d'épanouissement personnel et d'insertion socio-professionnelle. La cohérence fait référence à l'alignement pédagogique et à l'approche-programme. Le critère d'efficacité et d'équité sert à évaluer la capacité d'un programme à conduire tous ses étudiants, quelle que soit leur origine sociale, à la maîtrise des acquis d'apprentissage annoncés.

La construction du Cadre francophone des certifications et du Cadre des certifications de l'enseignement supérieur a mené à l'obligation légale de définir des référentiels d'acquis d'apprentissage pour chaque programme d'enseignement supérieur (Souto Lopez, 2016). Les ECTS mis en œuvre en Belgique francophone sont une unité exprimant la charge de travail nécessaire pour un étudiant afin d'atteindre la maîtrise d'acquis d'apprentissage.

VI. Conclusion : une mise en boîte noire par les instruments

En Fédération Wallonie-Bruxelles, la transformation de l'université, dans sa mission d'enseignement, en un acteur organisationnel est le fruit de la rencontre d'une histoire propre à l'enseignement supérieur belge francophone relative au financement des universités, au taux d'échec important en première année de premier cycle et au développement consécutif de la pédagogie universitaire, avec le projet politique européen, les instruments d'action publique visant à inscrire les systèmes d'apprentissage et de VAE au cœur de ce projet politique, les acquis d'apprentissage qui relient ces divers instruments et font intervenir les pédagogues.

La relation instituée par les acquis d'apprentissage entre projet politique, instruments, pédagogie et organisation n'est pas linéaire. Les autorités académiques et les pédagogues des trois universités observées qui promeuvent l'approche par acquis d'apprentissage, l'alignement pédagogique et l'approche-programme ne défendent pas une vision utilitariste de l'enseignement supérieur qui se bornerait à produire une main-d'œuvre hautement qualifiée, employable et adaptable. Leurs justifications mettent en avant la volonté de renforcer la cohérence des programmes, de privilégier une approche par compétences, de clarifier le contrat didactique et d'établir une relation plus claire avec l'emploi, le tout au bénéfice des étudiants, quelle que soit leur origine sociale, dans une perspective de démocratisation de la réussite (Souto Lopez, 2016).

Le modèle d'université qui se généralise en Belgique francophone résulte de la mise en relation d'un ensemble de logiques d'acteurs et de visions différentes de l'enseignement supérieur. Celles-ci coexistent et se renforcent mutuellement par l'intermédiaire d'un accord sur l'usage d'un même élément technique, l'acquis d'apprentissage, qui stabilise les relations. C'est parce que la pédagogie est particulièrement bien développée dans l'enseignement supérieur belge francophone que les acquis d'apprentissage et les instruments auxquels ils sont adossés ont pu se généraliser. En retour, ceux-ci confortent la place occupée par les pédagogues. Il y a

une alliance objective qui se noue, non pas en fonction d'un accord sur les finalités, mais sur le moyen de parvenir à des finalités propres.

Le cas de l'enseignement universitaire belge francophone donne ainsi à voir la manière dont divers instruments d'action publique, reliés par le même élément technique que sont les acquis d'apprentissage, produisent des effets propres (Lascoumes/Le Galès, 2005) en participant à mettre en boîte noire un ensemble de relations (Callon/Latour, 2006) entre des éléments qui étaient au départ séparés. Les universités belges francophones adoptent un mode d'organisation particulier de leur enseignement qui répond aux caractéristiques de l'acteur organisationnel.

Nous sommes cependant ici dans le registre de discours qui encouragent l'instauration de règles formelles qui participent à transformer la profession enseignante. Ces discours suggèrent l'hypothèse (Croché/Souto Lopez, 2016) selon laquelle l'usage des acquis d'apprentissage est l'expression d'une volonté de passer de "systèmes faiblement intégrés" (*loosely coupled systems*, voir Weick, 1976) à des "systèmes étroitement intégrés" (*tightly coupled systems*, voir Hallet, 2010). Pour tester cette hypothèse, une analyse des pratiques des enseignants s'avère nécessaire, c'est-à-dire une analyse de la manière dont ils se saisissent au quotidien des acquis d'apprentissage.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AGENCE POUR L'ÉVALUATION DE LA QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR [AEQES],
2012 *Référentiel AEQES. Guide de rédaction et d'évaluation*, 22 mai.
- ARNSPERGER C.,
2000 Nouvelle question sociale et obstacles à la solidarité. I^o partie, l'État social actif "de gauche" : authentique idéal de solidarité ou lamentable mascarade idéologique ?, document PDF consulté le 12/12/14 à l'adresse : [https://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/etes/documents/DOCH_075__\(Arnsperger\).pdf](https://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/etes/documents/DOCH_075__(Arnsperger).pdf).
- BOXUS É.,
1992 *Rapport du groupe de travail Réussites en candidatures*. Version du 20 octobre 1992, Bruxelles, CIUF.
- CALLON M.,
1986 "Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc", *L'Année sociologique*, Vol.36, p.169-208.
- CALLON M., LATOUR B.,
2006 "Le grand Léviathan s'apprivoise-t-il ?", in AKRICH M., CALLON M., LATOUR B., *Sociologie de la traduction. Textes fondateurs*, Paris, Presse des Mines, p.11-32.
- CHARLIER J-É.,
2014 "La qualité, impératif moral à l'efficacité fonctionnelle douteuse", in FALLON C., LECLERCQ B. (dir.), *Leurres de la qualité dans l'enseignement supérieur ? Variations internationales sur un thème ambigu*, Louvain-la-Neuve, Academia-L'Harmattan, pp.85-114.

- COMMISSION EUROPÉENNE [CE],
 2000 *Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*, SEC(2000) 1832, 30 octobre.
- CONFÉRENCE DES MINISTRES CHARGÉS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR [CMCES],
 2003 *Réaliser l'espace européen de l'enseignement supérieur*, Communiqué de la conférence des ministres chargés de l'enseignement supérieur, Berlin, 19 septembre.
- CONSEIL DES RECTEURS FRANCOPHONES [CREF],
 1999 *Financement des universités*, 11 mai. Document html consulté le 24/08/2015 à l'adresse : <http://www.cref.be/financement.htm>.
 2011 *Tableau 3.8. Évolution du taux de réussite des étudiants de 1^{ère} génération universitaire par secteur d'études*, Document PDF consulté le 25/08/2015 à l'adresse : http://www.cref.be/Doc_PDF/Annuaire2011/TAB11_3-8.pdf.
- CONSEIL EUROPÉEN,
 2000 *Conclusions de la Présidence*, Conseil européen de Lisbonne, 23 et 24 mars 2000.
- CROCHÉ S.,
 2010 *Le pilotage du processus de Bologne*, Louvain-la-Neuve, Academia-Bruylant.
- CROCHÉ S., SOUTO LOPEZ M., "Mise en ordre du travail des académiques par les learning outcomes", in GORGA A., LERESCHE J-P., *Disciplines académiques en transformation. Entre innovation et résistance*, Paris, Les Éditions des archives contemporaines, pp.215-228.
- DONNAY J., ROMAINVILLE M.,
 1996 *Enseigner à l'Université. Un métier qui s'apprend ?*, Bruxelles, De Boeck.
- EUROPEAN NETWORK FOR QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION [ENQA],
 2005 *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, Helsinki, European Association for Quality Assurance in Higher Education.
- FRENAY M., NOËL B., PARMENTIER P., ROMAINVILLE M.,
 1998 *L'étudiant-apprenant. Grilles de lecture pour l'enseignant universitaire*, Bruxelles, De Boeck.
- GONZÁLEZ J., WAGENAAR R.,
 2007 *Contribution des universités au processus de Bologne. Une introduction*, Deusto, Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- HALLET T.,
 2010 "The Myth Incarnate : Recoupling Processes, Turmoil, and Inhabited Institutions in an Urban Elementary School", *American Sociological Review*, vol.75, n°1, pp.52-74.
- KRÜCKEN G., MEIER F.,
 2006 "Turning the University into an Organizational Actor", in DRORI G. S., MEYER J. W., HWANG H., *Globalization and Organisation. World Society and Organizational Change*, New York, Oxford University Press, pp.241-257.
- LASCOUMES P., LE GALÈS P.,
 2005 "L'action publique saisie par les instruments", in LASCOUMES P., LE GALÈS P., *Gouverner par les instruments*, Paris, Presses de Science Po, pp.11-44.
- LECLERCQ D. (dir.),
 1998 *Pour une pédagogie universitaire de qualité*, Sprimont, Pierre Mardaga.

- 2003 *Diagnostic cognitif et métacognitif au seuil de l'université*, Liège, Éditions de l'Université de Liège.
- LECLERCQ D., PEETERS R., REGGERS T., CHARLIER J.-É., DE KETELE J.-M., DELHAXHE M., DUPONT P., LAMBERT J. P., LAMBOTTE J.-P., LOECKX É., PILATTE A., ROMAINVILLE M., WOLFS J.-L.,
- 1997 *Franchir le cap des candidatures. Inscriptions et réussites en candidatures universitaires dans la Communauté française de Belgique de 1988 à 1995*, Conseil interuniversitaire de la Communauté française, Groupe de travail "Réussite".
- MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE [MCFB],
- 1998 "Décret modifiant la loi du 27 juillet 1971 sur le financement et le contrôle des institutions universitaires", *Moniteur belge*, 21 novembre 1998, pp.37569-37576.
- 2004 *Décret définissant l'enseignement supérieur, favorisant son intégration à l'espace européen de l'enseignement supérieur et refinançant les universités*, 23 mars.
- 2013 "Décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études", *Moniteur belge*, 18 décembre, p.99347-99419.
- PARLEMENT EUROPÉEN, CONSEIL DE L'UNION EUROPÉENNE [PE/CUE],
- 2008 *Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 23 avril 2008 établissant le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (Texte présentant de l'intérêt pour l'EEE)*, 6 mai. Journal officiel des Communauté européennes, JO, C, 111, 06/05/2008.
- PARMENTIER P.,
- 1998 "Changer la formation universitaire", in FRENAY M., NOËL B., PARMENTIER P., ROMAINVILLE M., *L'étudiant-apprenant. Grilles de lecture pour l'enseignant universitaire*, Bruxelles, De Boeck Université, pp.149-161.
- SOUTO LOPEZ M.,
- 2012 "Les cercles vertueux de l'économie de la connaissance", in CHARLIER J.-É., CROCHÉ S., LECLERCQ B., *Contrôler la qualité dans l'enseignement supérieur*, Louvain-la-Neuve, Academia-L'Harmattan, pp.297-326.
- 2015 *Resserrer le dispositif européen de l'enseignement supérieur par les acquis d'apprentissage*, Thèse de doctorat en sciences politiques et sociales et en sociologie, Mons, Lyon, Université catholique de Louvain, École Normale Supérieure de Lyon.
- 2016 *Acquis d'apprentissage et enseignement supérieur. Le management par la pédagogie au service du projet de société européen*, Louvain-la-Neuve, Academia-L'Harmattan.
- TYLER R.,
- 1949 *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago, The University of Chicago Press.
- WAGENAAR R.,
- 2014 "Competences and Learning Outcomes : a Panacea for Understanding the (New) Role of Higher Education ? ", *Tuning Journal for Higher Education*, Vol.1, n°2, pp.279-302.
- WEICK K. E.,
- 1976 "Educational Organizations as Loosely Coupled Systems", *Administrative science quarterly*, Vol.21, n°1, pp.1-19.

Résumé structuré

Depuis septembre 2014, tous les établissements d'enseignement supérieur ont l'obligation légale de définir des acquis d'apprentissage pour chacun de leurs programmes. Dans la perspective de la politique européenne d'éducation et de formation tout au long de la vie, les acquis d'apprentissage visent à faciliter la reconnaissance mutuelle des certifications entre les systèmes européens d'enseignement, de formation professionnelle et de validation des acquis de l'expérience. L'objectif est la production d'une main-d'œuvre hautement qualifiée, capable de s'adapter continuellement aux transformations des besoins en compétences du marché du travail. Le succès des acquis d'apprentissage en Belgique francophone est le résultat d'une montée en puissance des pédagogues à l'université depuis le début des années 1990, à qui les autorités académiques et politiques ont confié la mission de réduire le taux d'échec en première année de premier cycle. Les acquis d'apprentissage participent non seulement à relier les systèmes d'apprentissage et de validation des acquis de l'expérience, mais également à transformer l'organisation même de l'université dans sa mission d'enseignement.

La transformation de l'université, dans sa mission d'enseignement, en un "acteur organisationnel" (Krücken/Meier, 2006) par les acquis d'apprentissage est le fruit d'une rencontre entre une conjoncture belge francophone et un projet politique européen. La première est notamment caractérisée par la montée en puissance des pédagogues qui est décrite à partir de certains concepts de la sociologie de la traduction (Callon, 1986). L'interprétation proposée de la manière dont, à l'échelle européenne, les acquis d'apprentissage visent à organiser les relations entre les systèmes européens d'apprentissage et de validation des acquis de l'expérience, s'appuie sur le concept d'instrument d'action publique (Lascoumes/Le Galès, 2005). Le matériau est composé de discours récoltés par une recherche documentaire et des entretiens semi-directifs. Ils ont fait l'objet d'une analyse lexicométrique afin de dégager les logiques qui sous-tendent les discours des acteurs (Souto Lopez 2015).

Les résultats montrent que les acquis d'apprentissage participent à transformer l'université, dans sa mission d'enseignement, en un acteur organisationnel (Krücken/Meier 2006). Des acteurs (Commission européenne, autorités politiques, autorités académiques, pédagogues belges francophones) nouent une alliance objective à travers leur accord de mettre en œuvre une approche par acquis d'apprentissage alors que leurs logiques et leurs visions du rôle que doit jouer l'enseignement supérieur dans la société divergent. En d'autres termes, les acquis d'apprentissage sont un moyen pour chaque catégorie d'acteur de défendre une vision spécifique de l'enseignement supérieur. C'est à partir de cette alliance objective que s'opère la transformation de l'université. Toutefois, si celle-ci se donne à voir dans les discours, cela ne signifie pas qu'elle s'observe dans les pratiques.