La longue marche pour la formation pédagogique des enseignants du supérieur au Liban

The long march for the quality of higher education in Lebanon

La larga marcha por la igualdad de la enseñanza superior en el Libano

Nada Moghaizel-Nasr

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ries/8222>

DOI : 10.4000/ries.8222

ISSN : 2261-4265

Éditeur

France Education international

Édition imprimée

Date de publication : 1 avril 2019

Pagination : 83-92

ISBN : 978-2-85420-623-4

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Nada Moghaizel-Nasr, « La longue marche pour la formation pédagogique des enseignants du supérieur au Liban », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 80 | avril 2019, mis en ligne le 01 avril 2021, consulté le 24 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ries/8222> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.8222>

La longue marche pour la formation pédagogique des enseignants du supérieur au Liban¹

Nada Moghaizel-Nasr

Université Saint-Joseph de Beyrouth

L'ENJEU DE LA FORMATION PÉDAGOGIQUE DES ENSEIGNANTS UNIVERSITAIRES AU XXI^e SIÈCLE

Dans un ouvrage récent, Yuval Harari (Harari, 2018) évoque les compétences non seulement nécessaires, mais vitales, pour le XXI^e siècle. Le risque pour ceux qui en seraient privés est de devenir « inutiles », « insignifiants » écrit-il. C'est donc « l'insignifiance », plutôt que l'exploitation, qui guetterait dans ce siècle.

Selon lui, cette période de transformations radicales se différencie des précédentes par le fait que les compétences nécessaires sont plus complexes et difficiles à acquérir. Des compétences non seulement cognitives, mais également émotionnelles jusqu'à un certain point, sont ou seront assurées par les algorithmes. Les nouvelles compétences restent en grande partie incertaines. Pour prévenir la menace de l'insignifiance, il dessine donc les contours de celles à développer auprès des jeunes.

Parmi celles-ci figurent les 4 « c » : pensée critique, communication, créativité et collaboration. Ces compétences sont nécessaires mais loin d'être suffisantes, selon Harari.

Dans un contexte de pléthore d'informations, dit-il, il s'agit d'être capable de distinguer l'important de l'insignifiant, de dégager du sens, d'associer les nombreuses bribes d'informations en une vision d'ensemble.

La période à venir ayant pour « trait saillant » la « discontinuité » et « la seule certitude » étant le changement, « on ne peut guère se permettre la stabilité ». « Pour être à la hauteur du monde de 2050, il faudra non seulement inventer des idées et des produits mais se réinventer sans cesse ». La vie ne sera plus divisée en temps d'apprentissage puis en temps de travail. « Être capable d'apprendre et de se réinventer constamment » est donc incontournable.

Dans ce contexte, la souplesse mentale et de « grandes réserves d'équilibre émotionnel » sont impératives, selon Harari. Il faudra, en effet, préserver son équilibre mental face à des situations peu familières et « gérer des niveaux de stress considérables ».

1 Cet article a été rédigé en janvier 2019. (NdA)

Dans une période de « *hacking* des êtres humains », où les algorithmes s'occuperont de tout, se connaître, savoir qui je suis « sera une question plus urgente et plus compliquée que jamais ». « Connais-toi toi-même », « ce conseil n'a jamais été plus impérieux qu'au *xxi*^e siècle », dit-il.

Ces compétences ne sont donc pas seulement de nature technique, mais également métacognitive, mentale et psychique, impliquant un certain rapport à soi et au monde. Elles interrogent en profondeur nos pratiques enseignantes, posant d'emblée l'urgence et l'enjeu de former des enseignants, « produit d'un vieux système éducatif » (*ibid.*).

FACTEURS IMPACTANT LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES DANS LES UNIVERSITÉS LIBANAISES

La liberté de l'éducation est reconnue par la Constitution libanaise. Elle est régulée, dans l'enseignement supérieur, par une loi datant de 2014. Plus normative que visionnaire, cette loi porte essentiellement sur des exigences administratives et sur des procédures. La question des enseignants y est traitée essentiellement sous cet angle et n'évoque que des compétences disciplinaires et de recherche. L'article 5 stipule que 60 % des enseignants à temps plein doivent être détenteurs d'un doctorat ou du plus haut diplôme de leur discipline. Le ratio enseignant/étudiants ne doit pas dépasser trente étudiants par enseignant. Pour obtenir un permis d'opérer, l'institution se doit d'avoir un code de l'enseignant, précisant : les catégories d'enseignants, les conditions de recrutement et de promotion, les mesures sociales qui leur sont offertes, ainsi que leurs droits et devoirs quant à la liberté académique, la propriété intellectuelle et les voies de recours (article 44). Les compétences pédagogiques n'y sont, elles, pas mentionnées et les droits et devoirs n'évoquent que le domaine de la recherche et des questions administratives. La validation des acquis de l'expérience n'y est pas autorisée. Enfin, l'enseignement à distance est réduit à un faible pourcentage d'un programme d'enseignement. Autant d'articles qui dessinent une représentation traditionnelle de l'enseignement et n'encouragent pas des approches innovantes.

Par ailleurs, les conflits politiques et confessionnels, l'absence de l'État et la corruption endémique empêchent de poser les premiers jalons d'une politique éducative nationale pouvant garantir une qualité de l'enseignement, tels que :

- la modernisation de la loi de l'enseignement supérieur ;
- la création d'une agence nationale d'assurance qualité ;
- la rédaction de documents de référence nationaux; la stratégie nationale pour l'enseignement supérieur date de 2007, quant aux cadres de qualifications nationaux, ils sont en gestation et ne concernent que quelques domaines ;
- la structuration de la Direction générale de l'enseignement supérieur.

L'étude de l'Association des universités européennes, *Trends 2018* (EUA, 2018), confirme l'impact de la stratégie nationale sur celles des universités, ainsi que son « rôle moteur » dans le développement des pratiques pédagogiques. 74 % des institutions sondées par l'EUA reconnaissent l'impact des politiques nationales sur la qualité de l'enseignement, à condition qu'elles ne soient pas coercitives.

Impulser sans contraindre ni bureaucratiser est le défi à relever, défi qui prend un sens particulier au Liban, pays pris entre bureaucratie et chaos.

Parmi les mesures incitatives identifiées dans le document de l'Association des universités européennes susmentionné, figurent :

- la reconnaissance des compétences pédagogiques comme constitutives de la profession d'enseignant du supérieur ;
- les processus d'assurance qualité, ceux-ci plaçant la formation de l'étudiant au centre des préoccupations, compte tenu de la culture des résultats attendus qui les sous-tend.

Dans ce cadre, et vu le contexte très compétitif du système de l'enseignement supérieur au Liban, qui compte cinquante universités privées et une publique, pour un petit marché, le positionnement dans les classements internationaux, facteur d'attractivité pour des étudiants potentiels, devient l'enjeu majeur. Mais les classements, qui intéressent les universités au Liban, se préoccupent bien peu de qualité pédagogique, perçue comme plus difficile à appréhender que le nombre de citations ou de recherches. Les universités y investissent prioritairement leurs ressources humaines et matérielles, nécessairement limitées.

Trois mesures juridiques structurantes, en cours, pourraient impacter positivement les pratiques pédagogiques :

- la création d'un Conseil de l'enseignement supérieur (article 3 de la loi de l'enseignement supérieur), instance nationale participative déjà opérationnelle, regroupant diverses parties prenantes jouissant de prérogatives suffisamment génériques pour inclure potentiellement le champ pédagogique ;
- un projet de loi, relatif à la création d'une agence nationale d'assurance qualité, qui attend d'être ratifié. L'exigence juridique de se soumettre à un processus d'assurance qualité est reconnue comme impactant le champ pédagogique. D'après une recherche menée par Michaela Martin (Martin, 2018) 89 % des institutions sondées dans 94 pays considèrent cette exigence comme influençant positivement la qualité de l'enseignement ;
- l'obligation de se soumettre tous les cinq ans à une évaluation interne et externe, institutionnelle et académique (article 36). Cette obligation n'est pas encore appliquée, en l'absence de l'agence susmentionnée et de standards nationaux. L'Association des universités au Liban et le projet Erasmus + TLQAA (*Toward the Lebanese Quality Assurance Agency – A tempus project*)² ont pris l'initiative de rédiger des standards pour l'évaluation, mais ceux-ci ne jouissent pas de légitimité nationale.

Outre ces mesures, de nombreux projets individuels ou interuniversitaires, impactant positivement les pratiques pédagogiques, sont mis en œuvre. Ils sont souvent initiés ou soutenus par la Direction générale de l'enseignement supérieur, l'Agence universitaire de la francophonie, la Commission européenne (Projets Erasmus + et *Higher Education Reform Experts* : HERE). Des documents sont produits et des sessions de sensibilisation ou de formation organisées, mais, en l'absence d'une vision et d'une structure ayant une légitimité nationale, elles ne peuvent être réellement transformatrices, car elles restent juxtaposées, sans synergie ni capitalisation.

2 <http://www.tlqaa.org/>

ÉTAT DES LIEUX DE LA FORMATION PÉDAGOGIQUE DES ENSEIGNANTS DANS LES UNIVERSITÉS LIBANAISES

En l'absence de cadre national, les universités libanaises sollicitent des accréditations auprès d'agences internationales, européennes, britanniques ou américaines. Toutes interrogent, directement ou indirectement, les pratiques pédagogiques. Elles poussent donc à les améliorer et, en cela, induisent la nécessaire formation pédagogique des enseignants.

Vu le manque de données nationales fiables au Liban, dans le domaine de la pédagogie universitaire comme dans d'autres, nous avons choisi de couvrir, parmi les 51 universités opérationnelles, celles ayant obtenu une accréditation institutionnelle d'une agence internationale ainsi que celles qui sont en attente des résultats de l'évaluation des experts: Sans nier l'existence de pratiques pédagogiques de grande qualité dans les autres institutions, dues principalement à des initiatives individuelles, cet échantillon de onze universités³ a de fortes chances de représenter les pratiques pédagogiques institutionnelles les plus avancées (Martin, 2018), l'enseignement faisant partie des domaines soumis à l'accréditation.

Les données ci-dessous sont une synthèse de celles recueillies par un questionnaire adressé aux responsables de la pédagogie universitaire ou du processus d'assurance qualité dans les universités qui constituent notre échantillon. Nous sommes consciente que, pour ce type de sujet, seule une investigation pointue, quantitative et qualitative, peut appréhender la question des pratiques pédagogiques. En effet, même si les initiatives évoquées dans les réponses, sessions de formation ou centres pédagogiques sont des signes incontestablement positifs, il reste à interroger leur fonctionnement réel et leur impact.

Les réponses obtenues, synthétisées ci-dessous, attestent d'une volonté institutionnelle réelle, quoiqu'embryonnaire, peut-être impulsée par les exigences de l'accréditation et par des engagements individuels. Les nombreuses initiatives ont souvent besoin d'être consolidées et pérennisées par une vision, une stratégie, des procédures et des moyens.

Stratégie et dispositif institutionnels de formation et de soutien pédagogique des enseignants

Sept des onze universités se réfèrent au système américain, une au système anglais, trois au système européen et une se définit comme hybride. Toutes disent disposer d'un plan stratégique académique et d'une entité responsable de la pédagogie universitaire. Un centre pour l'enseignement et l'apprentissage a été créé dans

3 Université libanaise, American University of Beirut, American University of Culture and Education, Antonine University, Arab Open University, Holy Spirit University of Kaslik, Lebanese American University, Notre-Dame University, University of Balamand, Beirut Arab University, Université Saint Joseph de Beyrouth.

six d'entre elles. Ce lien entre stratégie et structure centralisée est confirmé par l'EUA (EUA, 2018). L'une des onze universités a constitué un comité pédagogique dans chacune de ses facultés, dont les coordinateurs sont regroupés en réseau. Seules trois universités disposent de personnes spécifiquement dédiées au domaine pédagogique. Les autres ont recours à un enseignant (de leur université ou de l'étranger) pour assurer des formations ponctuelles.

Politique de ressources humaines

La « Recommandation concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur »⁴ de 1997 (Unesco - OIT), et plus récemment les travaux élaborés par l'EUA dans le cadre du projet *European Forum For Enhanced Collaboration in Teaching* (EUA, 2017) affirment que l'enseignement dans le supérieur est une profession à part entière, exigeant des qualifications spécifiques et une formation dont il faut tenir compte pour le recrutement et la promotion. Les personnes que nous avons sondées reconnaissent unanimement le rôle déterminant de la politique de ressources humaines quant à la motivation des enseignants pour améliorer leurs pratiques pédagogiques. Toutes reconnaissent l'importance des mesures symboliques, deux d'entre elles décernent un prix en pédagogie universitaire.

Si neuf universités sur onze disent tenir compte des prestations pédagogiques lors du recrutement (cinq disent se prononcer suite à une prestation devant un jury), seules quatre en tiennent compte pour le renouvellement de contrat et la promotion. Ces résultats concordent avec les données figurant dans le document *Trends 2018* susmentionné (EUA, 2018). L'on y apprend que, si les prestations pédagogiques des enseignants sont évaluées, les résultats de cette évaluation ont peu d'impact sur leur carrière, contrairement aux résultats de l'évaluation de la recherche. Ce constat, décrit comme l'obstacle majeur au développement des pratiques pédagogiques, est unanimement partagé par les personnes que nous avons interrogées. Au Liban, l'absence d'une culture de reddition de comptes exacerbe ce phénomène. Enfin, la charge de travail est également citée (trois institutions) comme freinant le renouvellement pédagogique.

Formation et soutien pédagogiques des enseignants

Toutes les universités interrogées, à l'unanimité, reconnaissent l'impact déterminant de la formation et du soutien pédagogiques. Les thèmes les plus fréquemment abordés sont : la conception de programmes et d'unités d'enseignement selon l'approche des résultats attendus, les méthodes actives d'enseignement, l'évaluation des acquis des étudiants, l'évaluation des programmes, l'usage des nouvelles technologies. Ces thèmes sont en lien avec ceux identifiés par le projet *e-taleb* (projet Erasmus + que nous évoquons plus loin) : approches hybrides, *e-learning*, classe inversée, *e-portfolios* des étudiants, méthodes d'évaluation, définition d'indicateurs de performance. Seules trois institutions disent avoir produit des outils pédagogiques. L'une a publié un *Manuel de pédagogie universitaire*, en version papier et numérique⁵, accessible pour tous.

4 <https://bit.ly/zLbaBYT>

5 [https://mpu.usj.edu.lb/manuel_pu_preambule.php]

Évaluation des enseignements

Si la majorité des universités dit soumettre les unités d'enseignement à l'évaluation des étudiants, une seule dit en intégrer les résultats dans un plan d'amélioration institutionnel.

Partage de bonnes pratiques pédagogiques

Le partage de bonnes pratiques est spontanément cité comme levier d'amélioration par quatre universités. Des plateformes de partage de bonnes pratiques, séminaires, carrefours d'échange, sites, plateforme numérique et autres, sont assurées dans six des onze institutions.

Recherche pédagogique

Celle-ci est peu soutenue dans les universités de notre échantillon. Deux seulement évoquent le rôle de la recherche comme levier d'amélioration des pratiques pédagogiques.

Représentations de l'enseignant du supérieur

Toutes les personnes interrogées évoquent, comme frein au développement pédagogique, les représentations relatives à l'enseignant du supérieur. Celles-ci sont traduites dans les politiques de ressources humaines susmentionnées. Ces représentations, qui commencent à évoluer, semblent toujours dominantes au Liban et ailleurs. Selon *Trends 2018* (EUA, 2018), les compétences pédagogiques sont bien moins cotées que celles relatives à la recherche (99 %) et au champ disciplinaire (95 %). Par ailleurs, les cours de pédagogie sont quasi absents des programmes de doctorat, bien que 82 % des institutions interrogées pour une recherche de l'EUA sur les écoles doctorales, à paraître en 2019, les considèrent comme nécessaires (Gaebel et Zhang, 2018).

PROJETS ET BONNES PRATIQUES INSTITUTIONNELS À PORTÉE NATIONALE

Il nous semble que deux projets Erasmus + ont été des leviers d'amélioration de pratiques pédagogiques :

- le projet « Apprentissage à distance et innovation pédagogique » (ADIP), piloté par l'AUF entre 2013 et 2017, impliquant dix universités libanaises, a favorisé l'élaboration de programmes basés sur l'approche par compétences et a formé des enseignants à la scénarisation de cours incluant la formation à distance ;
- le projet *e-taleb*⁶, lancé en 2016, coordonné par l'Université Saint-Esprit de Kaslik

6 <http://www.etaleb.org/home>

et qui a impliqué de nombreuses universités, a proposé un cadre national de compétences pour l'enseignement universitaire et favorisé la création de centres de pédagogie universitaire dans plusieurs universités.

Trois initiatives de l'Université Saint-Joseph de Beyrouth méritent d'être également évoquées car elles sont accessibles à tous les enseignants du supérieur : un *Diplôme de pédagogie universitaire*, créé en 2006, un *Référentiel de compétences pour l'enseignant du supérieur*, rédigé en 2005, un *Manuel de pédagogie universitaire*⁷, publié en 2015, dont la version numérique, régulièrement enrichie, est largement consultée dans les pays francophones.

PISTES DE RÉFLEXION

Notre modeste expérience dans le pilotage d'un chantier de pédagogie universitaire nous inspire les réflexions qui suivent.

Enjeu de la transformation des pratiques pédagogiques pour les enseignants

Se former à de nouvelles pratiques pédagogiques oblige à sortir de sa zone de confort. Cela déstabilise des représentations identitaires et fondatrices, encore dominantes dans l'enseignement supérieur au Liban et ailleurs :

- représentation de l'enseignant comme appartenant essentiellement à un champ disciplinaire et « maître » qui transmet un savoir dans une liberté absolue ;
- représentation du savoir comme somme de connaissances à transmettre ;
- représentation de l'acte d'enseigner comme transmission d'une personne qui « parle » à une autre qui « écoute », et donc apprend ;
- représentation de l'évaluation des pratiques enseignantes comme contrôle et menace pour la « liberté académique » ;
- représentation de l'explicitation des pratiques comme démarche scolaire. Le supérieur, dominé par la culture de l'implicite, résiste à l'explicitation.

Conditions favorisant le changement de pratiques

Au niveau de la démarche et de la posture, un accompagnement de proximité, *coaching* individuel et en petit groupe, nous semble faciliter le « passage à l'acte » et le changement réel des pratiques. La qualité de cet accompagnement est aussi importante que l'expertise technique. Il s'agit d'un accompagnement où l'on se place « côte à côte » et non « face à face », qui rassure, part de ce que l'autre fait déjà, pour ensemble l'améliorer. Cette forme d'accompagnement nous semble favoriser la réflexivité et développer, sans bruit, une culture d'amélioration continue. Elle suppose de :

- connaître l'institution pour respecter son seuil de maturité, sa « zone proximale de développement » (Vygotsky, 1997), notion récemment traduite plus justement

7 Voir note 4.

par « zone de développement prochain ». Il est vrai que « pour enseigner l'anglais à Paul, il faut connaître l'anglais... Mais il faut aussi connaître Paul » ;

- procéder progressivement par continuité et rupture, déstabilisations et stabilisations successives : la politique des petits pas est incontournable, brûler les étapes brûle le projet ;
- respecter le rythme du changement, rythme ni trop lent ni trop rapide ;
- donner du sens aux pratiques proposées et montrer leur valeur ajoutée, condition première de la motivation (Viau, 2009) ;
- partir de ce que font les personnes ou les institutions, afin de favoriser la confiance en soi, le sentiment de contrôlabilité et de compétence perçue (Lieury et Fenouille, 2013), autres conditions de motivation ;
- assurer un outillage technique ;
- savoir que le changement est un processus long et progressif, jalonné de transformations silencieuses (Jullien, 1997).

Cette posture d'accompagnateur, posture d'ami critique en quelque sorte, exige des compétences pour lesquelles il est nécessaire de se former.

Au niveau des démarches institutionnelles, ce processus est fortement favorisé par :

- une volonté institutionnelle garantissant une cohérence et une synergie entre les initiatives ;
- une vision académique stratégique, portée par une structure non réduite à un simple service technique ;
- une démarche participative et en réseau, garante du développement d'une culture d'amélioration continue ;
- une politique de ressources humaines valorisant les compétences pédagogiques ;
- un soutien de proximité, moral et méthodologique, avec un *coaching* individuel et en petits groupes, la constitution d'un réseau de personnes ressources de disciplines proches ;
- des plateformes pour la mutualisation de bonnes pratiques pédagogiques ;
- une politique de recherche encourageant celles qui portent sur les pratiques pédagogiques, à l'instar de *Scholarship of Teaching and Learning* - SOTL. Être « enseignant-chercheur », dit Philippe Meirieu⁸, c'est « chercher » également autour de sa pratique enseignante.

Nouveaux métiers et nouvelles compétences

Dans certains pays, des « conseillers pédagogiques », n'ayant pas nécessairement de pratique d'enseignement, assurent souvent la formation et l'accompagnement pédagogiques des enseignants universitaires. Au Liban, la fonction de conseiller pédagogique n'est pas habituelle, ce sont les enseignants qui l'assurent. Dans le premier cas, il manque aux « conseillers » une légitimité que seule procure l'expérience d'enseignement. Dans le second cas, les personnes en charge de l'accompagnement sont modelées par la culture universitaire dans laquelle on parle et transmet.

8 Lors d'un entretien avec nous. (NdA)

Nous estimons qu'aucun des deux types ne peut réellement aider à construire et faire advenir.

La posture d'« ami critique » ne s'improvise pas. Elle exige un type d'expérience et des compétences d'ordre technique, mais aussi et surtout d'ordre relationnel. En effet, pour accompagner, il nous semble nécessaire d'avoir vécu la réalité des personnes « à conseiller » et aussi de pouvoir :

- aider à l'explicitation : être un accoucheur, une sage-femme, comme on dit ; avoir une écoute active et adopter des approches qui favorisent la métacognition ;
- avoir de l'empathie et sécuriser ;
- susciter la confiance ;
- contenir la résistance.

Les nouvelles compétences à développer auprès des étudiants, évoquées en début d'article, exigent de nouvelles pratiques pédagogiques. Celles-ci nécessitent, au Liban comme ailleurs, de revisiter l'identité professionnelle enseignante, de former de nouvelles expertises, dont celles d'accompagnateur, et enfin de promouvoir une gouvernance qui favorise le fonctionnement en organisation apprenante.

La réalisation de ces conditions suppose une stratégie nationale qui reconnaisse les compétences pédagogiques comme constitutives de la profession d'enseignant universitaire mais aussi une structure d'assurance qualité nationale qui veille au développement de cette culture dans les institutions.

Les universités libanaises interrogées pour cet article nous informent d'une volonté et d'initiatives visant à améliorer les pratiques pédagogiques. Il semble cependant que celles-ci aient besoin d'être consolidées par une stratégie institutionnelle et une politique de ressources humaines. La stratégie des institutions serait favorablement impactée par une stratégie nationale, jusque-là empêchée par les conflits politiques et confessionnels, par l'absence d'État et la corruption endémique.

L'enjeu de l'amélioration des pratiques pédagogiques n'est pas anodin. Il concerne la capacité, ou non, de vivre au XXI^e siècle sans être « inutile » parce que « insignifiant ». Il s'agit d'un projet qui favorise un enseignement inclusif, c'est-à-dire la qualité pour tous et, qui, par là-même, prévient le risque d'explosions sociales. Un enseignant ne s'y est pas trompé, rétorquant sous la forme d'un reproche, lors d'un atelier de formation sur les plans de cours : « Mais alors, si on explicite les résultats attendus de chaque unité d'enseignement, tous les étudiants pourront réussir ». Au Liban comme ailleurs, la pédagogie est porteuse d'enjeu économique, politique, social et sociétal.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

EUA (2017) : *Ten European Principles for the Enhancement of Learning and Teaching*, EUA, 2 p. En ligne [<https://bit.ly/2EobM3Q>].

EUA (2018) : *Trends 2018: Learning and teaching in the European Higher Education Area*, EUA, 109 p. En ligne [<https://bit.ly/2Xy8ynC>].

HARARI Y. (2018) : *21 leçons pour le XXI^e siècle*, Paris, Albin Michel.

JULLIEN F. (1997) : *Traité de l'efficacité*, Paris, Grasset.

LIEURY A. et FENOUILLE F. (2013) : *Motivation et réussite scolaire* (3^e édition), Paris, Dunod.

MARTIN M. (2018) : « Analyser les effets de l'assurance qualité interne : contribution au développement des universités ou simple réponse à des exigences externes de redevabilité ? », 3^e édition du Colloque Qualité G3 « Les démarches qualité en enseignement supérieur : quels en sont les effets ? », 24-26 octobre 2018, Montréal, Canada.

VIAU R. (2009) : *La Motivation en contexte scolaire*, Bruxelles, De Boeck.

VYGOTSKY L.S. (1997) : *Pensée et langage*, La dispute.