

**Apprendre à enseigner au
supérieur : l'exemple des in-
novateurs pédagogiques**

par **Jean-Pierre BÉCHARD**

Cahier de recherche OIPG n° 2000-001
Septembre 2000

ISSN : 1495-9305

Apprendre à enseigner au supérieur : l'exemple des innovateurs pédagogiques

par Jean-Pierre BÉCHARD
École des Hautes Études Commerciales

Résumé

Bon nombre d'universités de par le monde tentent de mettre sur pied des formations consacrées à la pédagogie universitaire tant pour les doctorants que pour les professeurs avancés en carrière. Ces initiatives fort louables sont scrutées à la loupe par ceux qui les ont autorisées et ceux qui les conçoivent, les implantent, les évaluent ou les diffusent. Cet article, écrit sous forme d'un essai, tente de mettre en garde contre une institutionnalisation de ces formations trop centrées sur le paradigme de l'enseignement. En partant des travaux sur les innovateurs pédagogiques en milieu universitaire, l'auteur met au jour une série de repères pouvant être utiles lors de l'élaboration des formations à l'enseignement au supérieur.

Copyright © 2000. École des Hautes Études Commerciales (HEC), Montréal.

Tous droits réservés pour tous pays. Toute traduction ou toute reproduction sous quelque forme que ce soit est interdite.

Déposé et distribué par l'Observatoire des innovations pédagogiques en gestion, École des HEC, 3000, chemin de la Côte-Sainte-Catherine, Montréal (Québec) H3T 2A7.

Introduction

L'université exerce chez plusieurs d'entre nous une fascination bien légitime comme institution dont les règles culturelles sont profondément enracinées dans l'époque médiévale. Les changements de régimes politiques, les guerres et les multiples crises économiques tant en Europe, en Asie qu'en Amérique n'ont pu éroder cette construction humaine de type universel. Avec un tel passé, aucun observateur ne sera surpris d'entendre que l'université est de nouveau en crise (Neilson et Gaffield, 1986) puisque les années 1990 ont apporté leurs lots de bouleversements tous aussi complexes les uns que les autres (Dupont et Ossadon, 1994).

Qu'elle soit de culture à dominance générale, scientifique ou professionnelle, l'université du XXI^e siècle est secouée par deux grandes tendances de fond: les forces du marché et le progrès technologique. Ils exercent une pression grandissante sur l'identité même de l'université. On parle de menaces de l'autonomie de l'université en provenance des nouveaux bailleurs de fonds de la recherche et de l'érosion accélérée du monopole de la construction et de la diffusion des connaissances (Katz, 1986). Confronté à de telles secousses, le système universitaire s'est mis à l'heure entrepreneuriale: meilleure allocation des ressources existantes et développement de nouvelles sources de financement à partir des initiatives de ses membres (Michael et Holdaway, 1992).

Mais, cette réponse de l'université à un effritement identitaire ne semble pas emprunter que la voie du financement. En effet, les travaux de Small (1995) sur la réforme de l'enseignement supérieur au Canada, indiquent que les recteurs et les principaux de nos universités aimeraient que la réforme porte davantage sur les programmes et sur les stratégies d'enseignement-apprentissage. Ce vœu est corroboré par les travaux de Clifton et al. (1994) qui mentionnent que le système actuel répond difficilement aux attentes des nouveaux étudiants qui recherchent davantage de sens à leur démarche intellectuelle. Cette voie alternative de la pédagogie invite donc au développement d'une réflexion sur ceux qui sont les co-producteurs et les reproducteurs des valeurs de la société éducative: les professeurs en milieu universitaire. La mise sur pied d'initiatives gravitant autour de ces acteurs clés, devient plus que jamais une démarche nécessaire pour harnacher les forces d'un changement institutionnel.

Le développement de l'expertise pédagogique

Beaucoup d'encre a coulé sur l'analyse des différentes configurations du métier universitaire selon des proportions variées entre l'enseignement et la recherche (Atkinson et Tuzin, 1992; Barnett, 1992; Kember et Gow, 1994; Daly, 1994; Paulsen et Feldman, 1995). Ce travail sur l'identité professionnelle et sur les possibles moyens de développement qui pourraient s'ensuivre font aussi l'objet de travaux très intéressants (Develay, 1994; Cranton, 1994; Hargraves et Fullan, 1993). Dans le cadre de cet essai, nous nous intéresserons tout particuliè-

rement au développement de l'expertise pédagogique des professeurs de l'enseignement supérieur.

De Ketele (1996), identifie sept scénarios d'incitation au développement de l'expertise pédagogique dans les différentes universités. Nous parlons de la formation informelle, de la pression évaluatrice, de l'encouragement d'initiatives pédagogiques, tels des prix à remettre aux meilleurs professeurs, de la formation de type guidance pédagogique, de la formation de type journée pédagogique, de la formation institutionnalisée sur le principe de l'offre et de la demande et finalement de la formation institutionnalisée et organisée sous la forme d'un programme. Ainsi, selon cet auteur, le développement de l'expertise pédagogique des professeurs en milieu universitaire emprunte plusieurs formes qui s'inscrivent sur un continuum allant des logiques individuelles aux logiques institutionnelles

À partir de ce constat, quelques questions émergent. Doit-on se réjouir de la valorisation de la pédagogie universitaire de ces dernières années? (Donnay et Romainville, 1996). Sommes-nous en train de reproduire le paradigme de l'enseignement dans les formations pédagogiques initiales et continues des enseignants du supérieur? Nous référons-nous au paradigme de l'apprentissage mais en n'empruntant qu'une partie de ses éléments constitutifs?

Ce débat entre le paradigme de l'enseignement et le paradigme de l'apprentissage est fondamental quand on parle de formation pédagogique des professeurs à l'université. Les faits semblent indiquer que la plupart des politiques de valorisation pédagogique dans les facultés universitaires s'inscrivent dans le paradigme de l'enseignement. Il semble que nous nous dirigeons vers une institutionnalisation des formations pédagogiques initiales et continues des professeurs en milieu universitaire tout en gardant le cadre d'enseignement traditionnel.

Soyons clairs. Ce mouvement d'institutionnalisation des formations pédagogiques à l'ordre universitaire n'est pas une mauvaise chose en soi. Elle emprunte la voie du changement piloté par le haut de la structure administrative. Mais parallèlement, nous assistons à une prolifération d'initiatives pédagogiques engendrées par les professeurs eux-mêmes. Ces innovations pédagogiques peuvent prendre les formes suivantes: de nouveaux cours, de nouveaux programmes, de nouvelles méthodes, de nouveaux moyens d'enseignement et de nouvelles pratiques d'évaluation. Ainsi, le développement de l'expertise pédagogique des professeurs emprunte la voie d'une part, d'une institutionnalisation des formations centrées sur l'enseignement et d'autre part, d'une expérimentation à tout vent d'innovations pédagogiques davantage centrées sur l'apprentissage.

C'est cette dernière piste que nous voulons explorer. En effet, l'analyse de la littérature sur les innovations pédagogiques en milieu universitaire, construites à partir de sondages et d'entrevues semi-structurées auprès des innovateurs pédagogiques et aussi auprès de professeurs qui ont été honorés pour l'excellence de leur enseignement, permet de porter un regard différent sur la formation pédagogique des enseignants du supérieur. Comment apprendre la pédagogie

gie par l'action et dans l'action, tout en introduisant de la nouveauté pédagogique dans un contexte universitaire donné. Voilà lancé le débat sur une façon différente de s'approprier le métier de la pédagogie.

Une définition du concept d'innovation pédagogique

D'entrée de jeu, il importe de préciser ce que l'on entend par les termes innovation et pédagogie. Cros et Adamczewski (1996), dans leur bouquin intitulé « L'innovation en éducation et formation », tentent de cerner le concept d'innovation en le comparant à deux autres concepts périphériques: la novation et la rénovation. Alors que le premier est un concept qui inscrit une idée sous la forme d'une nouveauté objective de l'ordre de la connaissance ou objectivée de l'ordre de l'objet, de l'œuvre ou du produit, le second concept renvoie à un retour à un état initial, une récupération de l'équilibre par une réduction des écarts engendrés par certaines dérives. Alors que dans la novation, on parle de découverte, d'invention et de création, la rénovation fait référence à une forme très usuelle en éducation et formation, soit la réforme. Entre ces deux concepts, on peut parler d'innovation. Ce qui est intéressant ici, ce n'est pas tant l'objet nouveau associé au concept de la novation ni les critères d'efficacité et de rentabilité de la rénovation, mais l'introduction de la nouveauté dans un contexte donné. On parle ici de processus, d'application opérationnelle d'un projet mû par une intention de changement portée par des acteurs qui font figure de passeurs, de trajecteurs dans une vision de changement et quelquefois de protestation.

L'innovation est une forme d'intervention humaine, audacieuse ou prudente, dans les mouvements auto-organisés mais aussi auto-destructeurs, des personnes, des groupes et des institutions. Une sorte d'ingérence collaborative, propositive ou impositive. L'innovation est un processus pluridimensionnel qui met en communication des auteurs et des acteurs, dans une aventure, dans une incertitude collective; ce qui vient et advient de cette incertitude est son objet, son inquiétude et sa promesse (p. 20.)

Forts de ces précisions sémantiques, nous devons nous interroger sur ce qu'est une innovation de nature pédagogique. Ici aussi, nous devons dégager le terrain pour bien saisir l'objet d'étude. L'espace est dit pédagogique lorsque professeurs, apprenants et contenus, entrent en interaction et en interactivité dans un environnement fermé tel la classe ou ouvert comme en situation de distance. Ce qui nous fait dire que les innovations technologiques ou curriculaires ne sont pas pédagogiques tant qu'elles n'entrent pas dans l'espace pédagogique. Elles peuvent être porteuses d'innovations pédagogiques mais tant que les acteurs ne s'y sont pas inscrits et appropriés le processus, l'apprentissage collectif ne se produit pas et le sens n'est pas créé.

On retient donc de la première démarche d'éclaircissement, que l'innovation est une activité délibérée qui cherche à introduire de la nouveauté dans un contexte donné, et qu'elle est pédagogique parce qu'elle cherche à améliorer substantiel-

lement les apprentissages des étudiants en situation d'interaction et d'interactivité.

Quelques recherches sur les innovateurs pédagogiques

D'après Stoller (1995), la littérature sur les innovations en contexte universitaire peut se diviser en quatre catégories: les études de cas d'innovations réussies, les recherches qui analysent le rôle du leadership lors de la diffusion des innovations, les travaux qui s'intéressent aux attributs des innovations et enfin, les modèles théoriques. Ces résultats mettent en valeur plusieurs variables qui agissent en réseau. On parle des acteurs innovateurs et adopteurs, des différents stades du processus de diffusion de l'innovation, des contraintes locales et finalement des caractéristiques réelles et perçues des innovations elles-mêmes. Mais, comme nous nous intéressons plus spécifiquement aux innovateurs pédagogiques, cette vaste littérature servira davantage de toile de fond.

En effet, depuis le début des années 1990, un certain nombre de recherches se sont penchées sur les innovations pédagogiques. La première difficulté qu'elles ont rencontrée fut d'identifier les innovateurs eux-mêmes. Trois stratégies de cueillette de données ont été utilisées: des enquêtes auprès de tous les professeurs dont certains se déclaraient innovateurs, des enquêtes auprès des innovateurs reconnus par leurs pairs et finalement des enquêtes auprès des professeurs reconnus pour l'excellence de leur enseignement.

1. Les innovateurs qui s'auto-déclarent

En 1993, Falchikov s'est intéressée à mesurer les attitudes et les valeurs de 60 professeurs d'une école polytechnique d'Écosse à l'aide de la méthode Q Sort. La recherche tentait de savoir si des innovations avaient été implantées dans cette université et de quelle nature elles étaient construites, quelles sont les caractéristiques communes des innovateurs, comment les professeurs de l'ensemble de l'institution voyaient leur rôle et quelles étaient leurs conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage. Les résultats ont été classés selon sept catégories de professeurs: ceux qui sont centrés sur les étudiants, ceux qui sont traditionalistes, ceux qui sont centrés sur eux-mêmes, ceux qui se sentent sous pression, les professeurs *seniors*, les professionnels et les traditionalistes défensifs.

Les innovateurs pédagogiques se retrouvent principalement dans les groupes de professeurs centrés sur les étudiants et les professeurs *seniors*. Ces deux catégories partagent une vision élargie de l'éducation.

The broad view of education requires a shift from the traditional lecture to active, student centred, self paced, self discovery methods of learning. This shift requires a commitment to innovation and the ability and opportunity to bring about change (Falchikov, 1993, p. 488).

Mais cette recherche identifie autant d'innovations pédagogiques à l'intérieur d'une vision étroite de l'éducation que dans un contexte de vision élargie. Ces innovations auto-déclarées sont multiples: auto-évaluation et évaluation par les pairs, jeux de rôles, simulation, études de cas, apprentissage à distance et autonome, apprentissage assisté par ordinateur, présentations de groupe.

Parmi les 83 énoncés qui faisaient parties de l'expérimentation, voici ceux où les professeurs centrés sur les étudiants sont le plus en accord.

1. C'est notre responsabilité de stimuler les étudiants et les transformer en penseurs.
 2. Les étudiants devraient accepter leur responsabilité en matière d'apprentissage.
 3. Nous devrions encourager les étudiants à prendre des responsabilités dans tous les domaines de leur vie.
 4. Nous devrions aider à la création d'un environnement supportant et d'un contexte éducationnel qui encourage l'apprentissage.
1. J'espérerais que mes étudiants aient une conception plus large de leur apprentissage que de simplement prendre des notes en vue de l'examen final.

En plus des énoncés 2 et 5 décrits plus haut, les professeurs *seniors* sont d'accord avec les énoncés suivants.

Il n'y a pas qu'une bonne façon d'enseigner. Les étudiants ont différentes courbes d'apprentissage et leurs manières d'apprendre. Ainsi, la variété est la clé d'un bon enseignement.

Le développement de cours est une activité intéressante, satisfaisante mais aussi demandante.

2. Le but de notre enseignement devrait être d'aider les étudiants à comprendre que toutes connaissances et valeurs sont contextuelles et relatives.

Cette première étude sur les innovateurs qui s'auto-déclarent est un bon point de départ pour bien comprendre les conceptions pédagogiques de ces professeurs (Richardson, 1996). Faisons un pas de plus et comprenons les comportements des innovateurs pédagogiques reconnus.

2. Les innovateurs reconnus par leurs pairs

Les auteurs Hannan, English, Silver ont publié en 1999 la première partie d'une vaste recherche sur les innovations pédagogiques dans l'enseignement supérieur en Angleterre. Ils ont interviewé 221 professeurs de 15 universités britanniques durant la période 1997-1998. Ces professeurs étaient soit des récipiendaires de prix reliés aux innovations pédagogiques, soit des membres de programmes voués aux innovations pédagogiques, soit des personnes identifiées par leur entourage institutionnel comme étant des innovateurs pédagogiques. Les inno-

vations qui ont fait l'objet de cette enquête se regroupent en 11 catégories comme le présente le tableau 1.

Tableau 1
Types d'innovations pédagogiques
(Hannan, English et Silver, 1999)

Types d'innovations pédagogiques	Fréquence d'apparition
1. Utilisation des ordinateurs (Internet, Intranet, apprentissage assisté et basé sur l'ordinateur, les technologies de la communication)	77
2. Habiletés (personnelles, transférables, clés, essentielles, pour l'employabilité, de communication et de résolution de problèmes)	45
3. Projets d'équipe et apprentissage collaboratif et coopératif	40
4. Présentations orales des étudiants (individuelles et en équipe)	16
5. Enseignements magistraux et séminaires interactifs	16
6. Apprentissage basé sur le travail	16
7. Apprentissage par problème	16
8. Apprentissage basé sur les ressources didactiques	14
9. Apprentissage ouvert et à distance	12
10. Tutorat par les pairs ou évaluation par les pairs	9
11. Autres (apprentissage dirigé par les étudiants, journaux de bord, portfolios, pratique réflexive)	18

Les innovations pédagogique les plus fréquentes sont les suivantes: 77 innovations font référence à l'utilisation des ordinateurs, 45 cherchent à développer des habiletés particulières chez les étudiants et 40 visent les projets d'équipe et l'apprentissage coopératif. Il est important de mentionner que les innovations pédagogiques ne sont pas le lot exclusif des professeurs. En effet, dans la catégorie autre, bon nombre d'innovations ont été conduites soit par le management central de l'institution ou soit par les responsables pédagogiques.

Mais ce qui est particulièrement intéressant est la mise au jour des raisons qui ont poussé les professeurs à innover. Sur un total de 103 personnes, 34 d'entre elles parlent du besoin de mettre à l'épreuve les apprentissages des étudiants (motivation, meilleure façon de faire, méthode précédente ne fonctionne pas, prépare mieux les étudiants pour leur insertion socio-professionnelle, besoin d'aider les étudiants en difficulté, désir de transférer la responsabilité des apprentissages aux étudiants), 31 professeurs disent que ce sont les changements chez les étudiants (augmentation des effectifs des classes, diversité grandissante des étudiants, manque d'habiletés des étudiants, besoin d'être plus efficace devant de grands groupes ou devant la baisse du nombre d'étudiants). 21 professeurs mentionnent les demandes des agences externes comme sources de motivation et 11 professeurs parlent de changements curriculaires ou de réorganisations internes.

À la question des sources d'inspiration et d'encouragement, les innovateurs pédagogiques mentionnent l'importance de leurs expériences préalables d'enseignement et de travail dans l'industrie, le support de l'institution (les autres innovateurs du département, l'influence des collègues et le support de l'institution), l'appui des responsables pédagogiques (conférences, formations, etc.), la force de leurs croyances personnelles, des exemples d'autres institutions, le désir de rendre son travail plus intéressant, et l'impact des innovations pédagogiques sur certains aspects de leurs travaux de recherche.

Hannan, English et Silver (1999) identifient ainsi quatre catégories d'innovateurs pédagogiques: on parle autant de jeunes professeurs en début de carrière, de professeurs qui sont mandatés pour redresser une situation pédagogique difficile, de professeurs qui possèdent une expertise technologique très poussée et finalement des professeurs impatientes d'innover. Ces personnes reconnaissent que les innovations pédagogiques demandent un supplément de travail, qu'elles apprennent de nouvelles habiletés, qu'elles acceptent un peu l'impopularité, et qu'elles prennent des risques avec leur carrière. Elles soulignent aussi que les récompenses facilitent leur travail mais ne sont pas une motivation car le but étant d'améliorer la qualité de leur enseignement. Finalement, les auteurs parlent de trois niveaux d'innovations pédagogiques: les innovations isolées, les innovations guidées et les innovations dirigées. Comme la plupart sont des innovations isolées, l'effet multiplicateur ne semble pas très fort dans le milieu universitaire. Passons maintenant à un troisième type de recherche qui s'intéresse aux meilleurs professeurs, aux experts.

3. Les professeurs exemplaires

En Australie, les chercheurs Ballantyne, Bain et Packer (1999) ont mené une enquête auprès de 708 professeurs reconnus pour l'excellence de leur enseignement. En partant de ces études de cas auto-analysées, les chercheurs ont mis en lumière leurs conceptions des étudiants, leurs compréhensions du processus de l'enseignement, leur vision de la connaissance et des retombées attendues des apprentissages pour les étudiants. Il en ressort une forte centration sur les étudiants et leurs apprentissages, une cohérence entre le dire et le faire et un biais favorable aux innovations pédagogiques pouvant aider à renforcer ces conceptions.

Le tableau 2 présente les premiers résultats. L'enseignement magistral demeure la méthode la plus commune dans la plupart des disciplines même chez ces professeurs exemplaires et innovateurs. Cette donnée va dans le même sens que la dernière étude américaine sur le sujet (Finkelstein, Seal et Schuster, 1998). Lier la théorie et la pratique et susciter l'intérêt des étudiants sont les objectifs d'enseignement les plus cités. Quant aux innovations, elles concernent l'utilisation des TIC, incluant l'apprentissage par ordinateur, les programmes multimédia, l'utilisation d'Internet et des simulations.

Quand on demande aux professeurs exemplaires et innovateurs, quelle est leur compréhension d'un enseignement efficace, ils parlent essentiellement de trois thèmes. Le premier thème est l'amour de chacun pour sa discipline (enthousiasme).

siasme, créer et maintenir l'intérêt des étudiants). Le second parle de la valorisation des étudiants et de leurs perspectives (être attentif aux étudiants, enseigner au niveau des étudiants sans utiliser de jargon, tenir compte des expériences quotidiennes des étudiants, démarrer l'enseignement par un point de vue pratique. Quant au dernier, il fait référence au fait de rendre l'apprentissage possible (enseigner pour apprendre, gérer les malaises, interagir avec les étudiants pour s'assurer de leur compréhension et de l'apprentissage et valoriser les stratégies d'apprentissage qui mettent l'accent sur l'éducation permanente). Finalement, les facteurs qui influencent le plus la qualité de l'enseignement sont par ordre décroissant l'expérience personnelle, l'ajustement aux besoins des étudiants, le support des collègues, les recherches en pédagogie universitaire, les récompenses et les contraintes institutionnelles.

Tableau 2 Pourcentage des mots clés cités par discipline (Ballantyne, Bain et Packer, 1999)

Mots clés	ADM	EDU	ING	SAN	HUM	DRO	MAT	SCI	SOC	TOT
Type d'enseignement	19	11	23	15	22	14	39	35	19	21
Enseignement magistral										
Tutorats	8	3	4	6	17	8	4	5	9	7
Sessions pratiques	0	6	3	10	8	8	4	17	1	7
Petits groupes	4	7	5	7	3	17	4	2	11	6
Objectifs d'enseignement	21	24	21	23	8	22	22	8	24	18
Lier la théorie à la pratique										
Motiver les étudiants	19	9	14	14	23	28	13	30	12	18
Développer les habiletés pratiques professionnelles	4	10	12	26	3	11	4	4	10	10
Encourager l'évaluation critique	7	7	3	3	19	8	0	5	20	9
Développer la pratique réflexive	5	23	7	8	3	11	4	4	9	8
Développer les habiletés d'apprentissage à long terme	12	7	8	6	3	14	0	10	7	8
Développer les habiletés de communication	6	2	5	9	13	3	0	3	16	7
Développer les habiletés de résolution de problèmes	8	3	7	7	1	8	0	13	4	6
Méthodes d'enseignement	15	7	34	16	14	6	39	28	13	18
Compétences techniques à l'ordinateur										
Apprentissage auto-géré	12	8	8	17	11	11	0	8	5	10
Apprentissage collaboratif et coopératif	11	17	10	9	9	11	4	4	7	9
Utilisation de moyens audio-visuels	2	8	7	12	9	8	9	9	12	9
Apprentissage expérientiel	13	10	7	12	2	14	0	4	12	8
Utilisation d'exemples	12	7	14	8	0	6	22	9	6	8
Jeux de rôles	4	4	5	8	16	17	0	2	12	7
Études de cas	15	7	7	15	0	6	4	3	7	7
Résolution de problèmes réels	16	6	10	6	2	3	9	4	2	6
Apprentissage par problèmes	7	3	8	12	2	8	4	6	3	6
Groupe d'étudiants	16	2	11	7	14	0	26	16	6	10
Étudiants de première année										
Total des réponses	85	89	73	103	93	36	23	112	94	708

ADM: administration; EDU: éducation; ING: ingénierie; SAN: santé; HUM: humanités; MAT: mathématiques; SCI: sciences; SOC: sciences sociales.

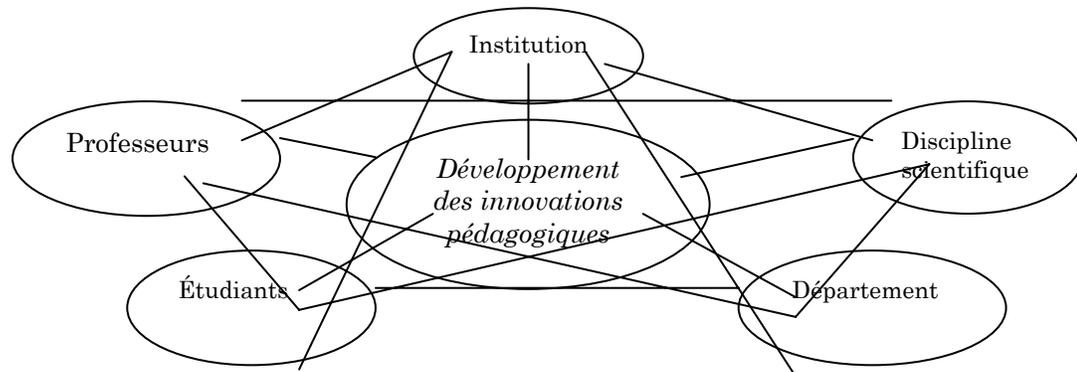
Que retenir de ces innovateurs pédagogiques?

Quand il est question de formation pédagogique dans l'enseignement supérieur, on fait souvent état de séminaires, d'ateliers, de rencontres de toutes sortes qui développent un ou plusieurs thèmes reliés au métier de la pédagogie. Ces offres de services informelles ou formelles visent tant la période initiale que continue de la carrière des acteurs tels les vacataires, les doctorants, les nouveaux professeurs et les professeurs permanents. Parallèlement à cette stratégie explicite d'amélioration de l'enseignement, les institutions universitaires utilisent aussi les stratégies de remises de subventions et de prix aux meilleurs professeurs, d'encadrement individuel (mentorat), de retour sur l'évaluation des prestations par les étudiants et plus rarement de recherche-action

L'idée centrale de cet article est de prendre exemple sur ceux qui apprennent le métier de professeur par l'action innovante et avec risques calculés. Quand on prend en compte la multiplicité grandissante des initiatives de formations pédagogiques initiale et continue, il devient essentiel de reconnaître que certains professeurs apprennent différemment et que les stratégies d'amélioration ont relativement peu de prises sur eux. Il importe donc de ne pas nuire à l'élan entrepreneurial des professeurs les plus innovateurs sur le plan pédagogique.

Ce qui est fascinant dans l'étude des innovateurs pédagogiques, c'est le rappel de variables fondamentales dans le développement du métier de professeur et leurs liens entre elles. Tout ce que l'on voudrait enseigner aux professeurs qui suivent les formations sur la pédagogie universitaire, ces innovateurs pédagogiques en ont l'intuition d'une part et l'énergie d'autre part pour les mettre en pratique au travers de projets qu'ils ont conçus implantés, évalués ou diffusés dans leur milieu respectif. Ils nous parlent d'eux, de leurs étudiants, de leurs disciplines, de leurs collègues de département et de leurs institutions. Ces cinq groupes de variables pourraient se présenter comme un réseau complexe d'interactions (voir la figure 1) qui se configurent selon la nature des innovations pédagogiques (innovation de contenu ou de processus), le niveau d'impact organisationnel (innovation isolée, guidée ou dirigée) et le stade de développement de l'innovation (désirabilité et faisabilité, conception, implantation, évaluation et diffusion).

Schéma 1
Les variables en interaction dans le
développement des innovations pédagogiques



Si nous partons de l'idée que la pédagogie universitaire doit progresser vers le paradigme de l'apprentissage, il nous semble opportun de tenir compte des récents résultats sur les innovateurs pédagogiques. Le risque est grand de calquer les formations pédagogiques des professeurs du supérieur sur celles des autres ordres d'enseignement, de retirer les professeurs de leur discipline, de méta-pédagogiser ou décontextualiser les formations pédagogiques de leurs disciplines et finalement de ne pas tenir compte des dynamiques départementales et facultaires qui prévalent dans tous les enseignements. En effet, les derniers travaux scientifiques issus du paradigme de l'apprentissage et du traitement de l'information tendent à démontrer que ce ne sont pas les connaissances en soi qui sont pédagogiques mais c'est la capacité à présenter ces connaissances aux étudiants pour qu'il y ait acquisition, application et transfert sous formes de compétences (Tardif, 1997). Ce qui particulièrement frappant, c'est que les innovateurs pédagogiques ont naturellement tendance à suivre les pistes de la psychologie cognitive. Leur sensibilité aux étudiants et leur créativité associées à une forte motivation et une grande énergie de travail les prédisposent à une réflexivité pédagogique souvent impressionnante. Quand ils lisent les résultats de recherche sur la pédagogie universitaire, ils trouvent souvent confirmation de leurs actes innovateurs.

En guise de conclusion, nous présentons au tableau 3 quelques idées importantes qui émanent des travaux sur les innovateurs pédagogiques et qui peuvent être utiles pour la mise sur pied de formations sur la pédagogie universitaire. Se servir des innovateurs pédagogiques comme exemples dans les formations, cibler les formations par niveau, faire rencontrer les professeurs de même discipline, utiliser les mentors, dégager des professeurs pour le perfectionnement, et produire un extrant après chaque formation sont autant de repères pouvant être profitables lors de l'élaboration de formations pédagogiques au supérieur. De par leur engagement sans pareil dans des projets innovateurs et par leur efforts sérieux de réflexion, ces hommes et ces femmes valorisent la pédagogie universitaire dans et par l'action (Charlier, 1998). Ils sont un exemple pour l'ensemble de la communauté universitaire.

Tableau 3
Quelques repères pour la formation pédagogique au supérieur

	Éléments de synthèse	Repères-formation
Projet	La notion de projet semble être une plate-forme essentielle pour le développement de l'expertise pédagogique de certains enseignants. De plus, les projets technologiques représentent un attrait certain pour beaucoup d'entre eux.	<i>La nécessité que toute formation longue aboutisse à un extrant concret produit par le professeur lui-même.</i>
Professeurs	Certains professeurs apprennent en s'activant autour d'un projet qui les passionne. Comme ils réfléchissent sur ce qui s'est passé, leurs compétences professorales sont rudement mises à l'épreuve des faits. Leur esprit entrepreneurial est le gage de leur profonde motivation.	<i>Les innovateurs pédagogiques peuvent servir d'études de cas, et de témoignages lors des formations. On apprend mieux par l'action suivie de la théorie.</i>
Disciplines	L'ancrage disciplinaire est fondamental pour susciter un haut degré de transfert dans un projet. On innove à partir de ses connaissances antérieures.	<i>La compétence pédagogique commence par la maîtrise des contenus qui ont une influence majeure sur les choix d'enseignement.</i>
Étudiants	Une vision élargie de l'éducation tente de tenir compte de la diversité des étudiants et de leur rôle dans l'atteinte des objectifs supérieurs d'apprentissage. Les étudiants dont les conceptions se rapprochent de la tradition auront tendance à rejeter l'innovation qui cherche à les responsabiliser dans leur démarche.	<i>Cibler les formations par programme, c'est-à-dire selon le niveau d'étude des étudiants. Ceci facilitera les échanges entre les professeurs.</i>
Départements	Le directeur de département et les collègues peuvent inhiber ou renforcer les projets innovateurs. Ils sont perçus comme importants tant pour le support financier que moral.	<i>Demander à certains professeurs de devenir des mentor pour les professeurs les moins expérimentés.</i>
Institutions	Le leadership institutionnel se manifeste par des ressources technologiques appropriées, des récompenses associées aux promotions, et des mesures de soutien pédagogique contextualisées aux projets.	<i>Dégager les professeurs de certaines tâches pour qu'ils participent aux formations. Le support institutionnel est crucial.</i>

Bibliographie

- Atkinson, R. C. and D. Tuzin, «*Equilibrium in the Research University*», **Change**, May-June 1992, p. 21-31.
- Ballantyne R., Bain J.D., Packer J., «*Researching University Teaching in Australia: Themes and Issues in Academics' Reflections*», **Studies in Higher Education**, Vol. 24, n° 2, 1999, p. 237-257
- Barnett, R., «*Linking Teaching and Research : A Critical Inquiry*», **Journal of Higher Education**, Vol. 63, n° 6, november/december 1992, p. 619-636.
- Charlier, B., **Apprendre et changer sa pratique d'enseignement**, De Boeck éditeur, Collection Pratiques Pédagogiques, 1998.
- Clifton, R.A., D. Mandzuk and L.W. Roberts, «*The Alienation of Undergraduate Education Students : A Case Study of a Canadian University*», **Journal of Education Teaching**, Vol. 20, n° 2, 1994, p. 179-202.
- Cranton, P., «*Self-Directed and Transformative Instructional Development*», **Journal of Higher Education**, Vol. 65, n° 6, november/december 1995, p. 726-744.
- Cros F., Adamczewski G., **L'innovation en éducation et en formation**, De Boeck Université, INRP, Collection Pédagogies en Développement, 1996, 210 p.
- Daly, W.T., «*Teaching and Scholarship; Adapting American Higher Education to Hard Times*», **Journal of Higher Education**, Vol. 65, n° 1, January-February 1994, p. 45-57
- De Ketele, J.M., «*La formation des professeurs d'université : entre des logiques personnelles et des logiques institutionnelles*», dans **Enseigner à l'Université : un métier qui s'apprend?** de Jean Donnay, Marc Romainville eds., De Boeck Université, Collection *Perspectives en Éducation*, 1986, p. 85-112.
- Develay, M., **Peut-on former les enseignants?**, ESF Éditeur, Collection *Pédagogies*, Paris, 1994, 156 pages.
- Donnay, J., et M., Romainville, (éditeurs), **Enseigner à l'Université. Un métier qui s'apprend**, De Boeck Université éditeur, Collection *Perspectives en éducation*, 1996.
- Dupont, P. et M. Ossandon, **La Pédagogie Universitaire**, Presses Universitaires de France, Collection *Que Sais-Je?*, 1994, 127 pages.
- Falchikov, N., «*Attitudes and Values of Lecturing Staff: Tradition, Innovation and Change*», **Higher Education**, Vol. 25: 1993, p. 487-510.

- Finkelstein, M.J., Seal R.K., et Schuster J.H., **The New Academic Generation**, The Johns Hopkins University Press, 1998.
- Hannan, A., English S., Silver H., «*Why Innovate? Some Preliminary Findings from a Research Project on "Innovations in Teaching and Learning in Higher Education"*», **Studies in Higher Education**, Vol 24, n° 3 1999, p. 279-289.
- Hargraves, A. and M.G. Fullan (éditeurs), **Understanding Teacher Development**, Teachers College Press, Teacher Development Series, 1993, 243 p.
- Katz, M.B., «*The Moral Crisis of the University or the Tension Between Marketplace and Community in Higher Learning*, in **Universities in Crisis : A Medieval Institution in the Twenty-First Century**, William A.W, Neilson et Chad Gaffield (éditeurs), Institut de recherches politiques, 1986, 302 p.
- Kember, D., Gow, L., «*Orientations to Teaching and their Effect on the Quality of Student Learning*», **Journal of Higher Education**, Vol 65, n° 1, January/February 1994, p. 58-74
- Michael, S.O. and E.A. Holdaway, «*Entrepreneurial Activities in PostSecondary Education*», **The Canadian Journal of Higher Education**, Vol. xxii, n° 2, 1992, p. 15-40.
- Neilson, W.A.W. and C. Gaffield (éditeurs), **Universities in Crisis : A Medieval Institution in the Twenty-First Century**, Institut de recherches politiques, 1986, 302 p.
- Paulsen, M.B. and K.A. Feldman, «*Toward a Reconceptualization of Scholarship*», **Journal of Higher Education**, Vol. 66, n° 6, November/December 1992, p. 615-640.
- Richardson, V., «*The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach*» in **Handbook of Research on Teacher Education**, J., Sikula, T., J., Battered, E., Guyton (éditeurs), 1996, p. 102-119.
- Small, J.M., «*Reform in Higher Education in Canada*», **Higher Education Quarterly**, Vol. 49, n° 2, April 1995, p. 113-127.
- Stoller. F., «*Innovation in a Non-Traditionnal Academic Unit: The Intensive English Program*», **Innovative Higher Education**, Vol 19, n° 3, printemps, 1995, p. 177-195.
- Tardif, J., **Pour un enseignement stratégique – L'apport de la psychologie cognitive**, Éditions Logiques, 1997.