

**Dynamique des innovations  
pédagogiques en enseigne-  
ment supérieur : à la recher-  
che d'un cadre théorique**

par **Jean-Pierre BÉCHARD**  
et **Patrick PELLETIER**

Cahier de recherche OIPG n° 2002-002  
Janvier 2002

ISSN : 1495-9305

# **Dynamique des innovations pédagogiques en enseignement supérieur : à la recherche d'un cadre théorique**

par **Jean-Pierre BÉCHARD** et **Patrick PELLETIER**  
**École des Hautes Études Commerciales**

## **Résumé**

L'examen attentif des travaux sur les innovations pédagogiques nous invite à dire que la réflexion théorique a peu à offrir puisque l'attention est portée sur les descriptions des projets, les multiples rôles des innovateurs et les facteurs qui encouragent ou inhibent l'implantation. Notre but est donc de tenter d'intégrer dans un tout cohérent les éléments disponibles dans les écrits descriptifs. Cela nous amènera à cerner les thèmes qui se rapportent à l'organisation universitaire innovante et aux acteurs qui s'impliquent dans le processus de l'innovation pédagogique. Le présent article propose un cadre théorique construit à partir des contributions des sciences sociales et de l'éducation, concernant la problématique de l'innovation.

Mots clés : enseignement supérieur; innovation; pédagogie universitaire; propositions de recherche; sciences sociales.

## **Problématique**

La problématique de l'innovation n'est pas quelque chose de nouveau dans les réalités quotidiennes. Par contre, la caractérisation de l'innovation comme objet de recherche en sciences sociales est une entreprise beaucoup plus contemporaine, particulièrement dans les domaines de l'éducation et de la formation.

En effet, Cros (1997) a retracé pas moins de trois cents définitions du mot innovation. «Si la recherche sur l'innovation est récente, le terme, lui, est ancien et a été utilisé dès le XI<sup>ème</sup> siècle. On le retrouve plus fréquemment au XVIII<sup>ème</sup> siècle dans un sens particulier : innovation : introduction de quelque nouveauté dans une coutume, dans un usage, dans un acte. Il ne faut point faire d'innovation. Les innovations sont dangereuses.» Or, de nos jours, loin de constituer un danger pour les organisations, l'innovation est invoquée par nombre d'acteurs comme la panacée à tous les maux de la modernité. L'enseignement supérieur ne fait pas exception à la règle et exhorte, de plus, ses membres à atteindre l'idéal-type de l'université entrepreneuriale (Clark 1996).

Or, force est de reconnaître que les recherches sur les innovations en enseignement supérieur ne sont pas légions, et trahissent un manque de théorisation notable. Ainsi, entre les discours des dirigeants universitaires qui clament haut et fort que l'université doit devenir flexible, innovante et apprenante et les réalités pédagogiques des professeurs et des étudiants aux prises avec des connaissances à expliciter et des compétences à développer, la réflexion théorique a tout de même peu à offrir. C'est donc dans cet optique que nous voulons apporter une modeste contribution. Pour les besoins de notre argumentation, nous allons circonscrire l'objet d'étude en parlant tout particulièrement d'innovations pédagogiques. Les innovations technologiques et/ou curriculaires peuvent faire l'objet de la réflexion en autant qu'elles s'inscrivent à l'intérieur des paramètres définitionnels que nous empruntons à Béchard et Pelletier (2001).

L'innovation est une activité délibérée qui tend à introduire de la nouveauté dans un contexte donné, et qu'elle est pédagogique parce qu'elle cherche à améliorer substantiellement les apprentissages des étudiants en situation d'interaction et d'interactivité. En contexte universitaire, les innovations pédagogiques sont souvent décrites comme tout ce qui ne relève pas de l'enseignement magistral, méthode encore utilisée par une très grande majorité de professeurs (p. 133).

Les premières recensions des écrits sur la question des innovations pédagogiques en enseignement supérieur sont très récentes et s'articulent autour des mêmes thèmes : les descriptions des innovations inscrites dans plusieurs disciplines scientifiques, les multiples rôles des innovateurs qui portent les innovations dans leur milieu et finalement, les facteurs qui encouragent ou inhibent l'implantation de ces dites innovations pédagogiques (Silver 1998; Béchard et Pelletier 2002). L'examen attentif des travaux sur ce sujet invite à identifier trois limites importantes.

1. La très grande majorité des écrits sont de nature descriptive et normative : les innovateurs mêmes construisent un discours cohérent sur le parcours qu'ils ont suivi en développant l'innovation pédagogique dont ils ont souvent été les promoteurs indéfectibles. On parle ici de pratiques réflexives et d'énoncés prescriptifs pour tous ceux qui voudraient suivre leurs traces. Ce mode idiosyncratique empêche toute forme de généralisation.
2. Sur le plan méthodologique, la conséquence d'une littérature de type descriptif est simple : la distinction entre indicateurs, composantes et variables n'est pas claire. Tantôt, on a affaire à une recherche qui présente des conceptualisations sans liens avec des possibilités de mesures qualitatives ou quantitatives; tantôt, ce sont des indicateurs précis qui ne sont pas rattachés à aucun concept identifiable dans d'autres littératures en sciences sociales.
3. Finalement, on peut avancer, sans craindre de se tromper, que la théorisation sur les innovations pédagogiques en enseignement supérieur, est pratiquement inexistante et laisse place à un chantier où beaucoup reste à entreprendre. L'exception des travaux de Hannan et Silver (2000) qui ont analysé les innovations pédagogiques des professeurs de 15 universités anglaises en s'appuyant sur les concepts de culture organisationnelle, confirme la règle.

Notre but est donc de tenter d'intégrer dans un tout cohérent, les éléments disponibles dans les écrits descriptifs sur les innovations pédagogiques en enseignement supérieur et qui peuvent trouver un écho dans les recherches antérieures sur l'innovation en sciences sociales. Ceci nous amènera à cerner les thèmes qui se rapportent à l'organisation universitaire innovante et aux acteurs de la scène d'innovation qui s'impliquent dans le processus de l'innovation pédagogique. Cet exercice nous permettra d'identifier trois propositions de recherche à partir des travaux sur l'apprentissage organisationnel.

## **La construction d'un cadre théorique**

Pour élaborer un cadre de référence, nous pouvons identifier plusieurs stratégies possibles : importer un cadre d'une autre littérature scientifique, prendre un cadre existant dans la littérature étudiée ou construire un nouveau cadre à partir des recherches existantes dans le domaine. C'est principalement à partir de cette dernière stratégie que nous allons construire un schème d'intelligibilité.. Ainsi, la partie 1 de cet article s'intéresse à la mise au jour des facteurs que l'on peut retracer dans la littérature sur les innovations pédagogiques en enseignement supérieur, tandis que la partie 2 met en relief les contributions des sciences sociales au chapitre des innovations. Finalement, une troisième partie s'attarde à élaborer une série de propositions de recherche susceptibles d'être validées sur le terrain.

## **1. L'organisation de l'enseignement supérieur en contexte d'innovation pédagogique**

Dans cette section, nous allons tenter d'identifier dans les écrits sur les innovations pédagogiques en enseignement supérieur les facteurs organisationnels qui semblent avoir un impact inhibiteur ou facilitateur lors du déploiement de ces projets. On parle des facteurs reliés à l'environnement externe, ceux reliés à l'institution (sommet stratégique), ceux reliés au département et finalement, ceux associés au niveau de la classe. Le tableau 1 présente donc notre effort de réorganisation des éléments constitutifs de la littérature sur les innovations pédagogiques en enseignement supérieur.

**Tableau 1 :**  
**Facteurs reliés au développement des innovations pédagogiques en enseignement supérieur**

<b>Milieu externe</b>	<b>Institution</b>	<b>Département</b>	<b>Classe</b>
<b>Contexte social</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reddition des comptes</li> <li>▪ Transformations technologiques</li> <li>▪ Transformations pédagogiques</li> </ul>	<b>Contexte institutionnel</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ressources financières</li> <li>▪ Ressources humaines</li> <li>▪ Ressources matérielles</li> <li>▪ Programmes d'enseignement</li> <li>▪ Management</li> </ul>	<b>Contexte du département</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Structure</li> <li>▪ Climat</li> <li>▪ Rapport à l'innovation</li> <li>▪ Leadership du chef de département</li> </ul>	<b>Contexte d'implantation</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lieux d'expérimentation</li> <li>▪ Conceptions de l'E-A</li> <li>▪ Capacités des étudiants</li> </ul>
<b>Acteurs du milieu</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Rôles des gouvernements</li> <li>▪ Rôles des universités</li> <li>▪ Rôles des corporations professionnelles</li> <li>▪ Rôles de la société civile</li> <li>▪ Rôle des entreprises</li> </ul>	<b>Acteurs innovateurs</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Types d'innovateurs</li> <li>▪ Conceptions de l'E-A</li> <li>▪ Motivations</li> <li>▪ Sources d'inspiration</li> <li>▪ Orientations épistémiques</li> </ul>	<b>Acteurs de la construction</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Catégorie des collaborateurs</li> <li>▪ Rôles possibles</li> </ul>	<b>Acteurs enseignants</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Orientations épistémiques</li> <li>▪ Rapport à l'innovation</li> <li>▪ <b>Conceptions de l'E-A</b></li> </ul>
<b>Stratégies du milieu</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Législation</li> <li>▪ Financement</li> <li>▪ Compétition</li> <li>▪ Accréditation</li> <li>▪ Coopération</li> </ul>	<b>Stratégies de développement professionnel</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Stratégies de formation</li> <li>▪ Stratégies de financement</li> <li>▪ Stratégies de remise de prix</li> <li>▪ Stratégies d'accompagnement</li> <li>▪ Stratégies d'allègement de la tâche régulière (temps)</li> </ul>	<b>Caractéristiques des innovations</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Buts de l'innovation</li> <li>▪ Nature de l'innovations</li> <li>▪ Utilisation des NTIC</li> <li>▪ Clientèles visées</li> </ul>	<b>Nature des apprentissages</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Connaissances déclaratives et procédurales</li> <li>▪ Compétences transversales</li> <li>▪ Alphabétisation technologique</li> </ul>

### **1.1 Facteurs reliés à l'environnement externe**

Nous avons regroupé les facteurs reliés à l'environnement externe en trois catégories : le contexte social, les acteurs du milieu et les stratégies du milieu. Sous la catégorie «contexte social», la littérature suggère trois facteurs : la reddition des comptes et les transformations technologiques et pédagogiques (Kember, 1997; Watkins, 1996; Small, 1995; Spellman, 2000). Nous retrouvons les éléments constitutifs suivants : le mouvement de la qualité, la critique des programmes de MBA, les besoins nouveaux de la société, la réduction du financement gouvernemental. Spellman (2000) parle plus particulièrement des transformations technologiques et pédagogiques quand il aborde les éléments d'expansion des technologies de l'information particulièrement au chapitre de l'enseignement à distance, de l'accent grandissant sur l'apprentissage et des attentes de réformes pédagogiques.

Sous la catégorie «acteurs du milieu», nous identifions quelques rôles attribués aux acteurs du milieu gouvernemental, du milieu universitaire, du milieu des corporations professionnelles, du milieu civil et du milieu des entreprises (McDowell, 1995; Small, 1995, Spellman, 2000; Braxton, Olsen et Simmons, 1998; Jennings et Ferguson, 1995; Thompson et Williams, 1985; Johnston, 1996b; Coulombe et al., 2000). Le milieu gouvernemental s'intéresse à une commission d'enquête sur l'avenir de l'enseignement supérieur et à un comité pour l'avancement de l'enseignement supérieur. Les universités jouent un rôle dans leur association de collèges et dans des comités interuniversitaires d'organismes subventionnaires dédiés aux innovations pédagogiques. Quant au milieu des corporations professionnelles, il en est fait mention dans les groupes externes pour la promotion des technologies de l'information et de l'enseignement, et plus particulièrement dans l'association américaine de comptabilité (AAA) et à la commission d'enseignement de la comptabilité et au Conseil sur la profession du Génie. Le milieu civil est représenté par les parents surtout au niveau des collèges communautaire américains. Finalement, le milieu des entreprises se manifeste par la présence des grands bureaux comptables qui font pression sur les curriculum d'études.

Sur le plan des stratégies des différents acteurs impliqués de près ou de loin dans les innovations pédagogiques en enseignement supérieur, nous identifions cinq facteurs reliés à la législation, au financement, à la compétition et à la coopération entre les universités et à l'accréditation (McDowell, 1995; Coulombe et al., 2000; Abrandt-Dahlgren, Castensson et Dahlgren, 1998; Saudaragan, 1996; Wolverton et Gmelch, 1998; Jarvis et Quick, 1995; Jordan et Yeoman, 1991). Sur le plan législatif nous identifions des éléments relatifs aux réformes nationales et à une demande d'un conseil canadien en enseignement supérieur. Le financement est supporté et des récompenses sont octroyées par les organismes accréditeurs, par des fondations privées et par des organismes subventionnaires tel le «Enterprise in Higher Education» de Grande Bretagne (EHE). Il est fait mention de stratégies et de compétition (dégager un avantage concurrentiel) et de coopération entre les universités locales, nationales ou internationales. Enfin, les stratégies d'accréditation telles que celles avalisées par l'Association des col-

lèges et des écoles de gestion américaines (AACSB) semblent avoir un impact sur les innovations pédagogiques.

### ***1.2 Facteurs reliés à l'institution***

Nous regroupons les facteurs reliés au sommet stratégique de l'organisation d'enseignement supérieur, en trois catégories : la perception du contexte institutionnel, les acteurs innovateurs et les stratégies institutionnelles de développement professionnel.

La perception du contexte institutionnel recoupe cinq facteurs : l'impact des ressources financières, humaines et matérielles, l'évolution des programmes d'enseignement et le rôle du management central. Sur le plan des ressources financières, on retrouve des éléments associés à l'épuisement des ressources, aux coûts du changement de la formation et des équipements technologiques, de dons provenant de fondations privées et d'organismes subventionnaires (McDowell, 1995; Jordan et Yeoman, 1991; Spellman, 2000, Thompson et Williams, 1985; Watkins, 1996; Nicholls, 1992; Mason et Bacsich, 1998). Les éléments reliés aux ressources humaines sont le manque de formation en pédagogie des professeurs, le faible statut de l'enseignement, la rémunération des professeurs et l'accès à des spécialistes techniques et pédagogiques (Coulombe et al., 2000; Moses, 1985; Watkins, 1996; Mason et Bacsich, 1998; Dirks, 1997; Piccinin, 1997). Au chapitre des ressources matérielles, on mentionne principalement la pauvreté des locaux et des bibliothèques et l'importance de l'infrastructure technologique ainsi que la capacité des systèmes à supporter le trafic des utilisateurs WWW (Jordan et Yeoman, 1996; Jarvis et Quick, 1995; Mason et Bacsich, 1998; Spellman, 2000; Dirks, 1997). Quand il est question des programmes d'enseignement, on fait référence aux éléments de croissance des effectifs, de l'insatisfaction des programmes existants et de la nécessité de rendre l'étudiant plus actif dans ses apprentissages (McDowell, 1995; Abrandt-Dahlgren, Castensson et Dahlgren, 1998). Sur le plan du management central, on parle des actions reliées à la répartition du budget, aux stratégies explicites de développement de l'enseignement et de la recherche, de plans stratégiques à l'interne, de l'importance de la culture organisationnelle qui encouragent ou inhibent les innovations pédagogiques, des buts de l'administration, du manque de leadership, de la complaisance de l'institution, du regard attentif sur l'efficacité et l'efficience de l'institution, de la structure du collège et de son registrariat et du rôle du doyen dans l'engagement dans l'excellence en enseignement et dans les innovations pédagogiques (Elliott, Hirsch et Puro, 1993; Spellman, 2000; Watkins, 1996; Small, 1995; Kember, 1997, Moses, 1985; Jordan et Yeoman, 1991; Miller, Martineau et Clark, 2000; Thompson et Williams, 1985; Johnston, 1996b; Ling et Ling, 1994).

La littérature concernant les innovations pédagogiques en enseignement supérieur identifie plusieurs facteurs reliés aux acteurs-mêmes des innovations (Falchikov, 1993; Hannan et Silver, 2000; Ballantyne, Bain et Packer, 1999). On identifie les types d'innovateurs pédagogiques : les professeurs exemplaires-innovateurs, les récipiendaires de prix, les professeurs qui s'auto-déclarent innovateurs, les professeurs centrés sur l'étudiant, les professeur seniors, les re-

dresseurs de situations difficiles, les experts en technologie, les jeunes professeurs en carrière, les conseillers pédagogiques et même les administrateurs. Il est question de leurs conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage. En voici les éléments constitutifs : lier la théorie et la pratique, susciter l'intérêt des étudiants, avoir une idée claire de son rôle de professeur, vouloir contrôler l'environnement d'apprentissage dans le sens désiré, mettre l'accent sur l'apprentissage des étudiants face à leur discipline, aimer enseigner sa discipline, développer une perception orientée des contraintes, viser l'apprentissage en profondeur et se comporter comme tel, valoriser les étudiants et leurs perspectives, rendre l'apprentissage possible. Leurs motivations sont multiples : besoin de mettre à l'épreuve les apprentissages, perception des changements chez les étudiants, compréhension des demandes des agences externes, des changements curriculaires et des réorganisations internes, du désir de rendre son travail plus intéressant et de l'impact des innovations pédagogiques sur leurs recherches. Les sources d'inspiration varient en fonction des acteurs et de leurs milieux respectifs : expériences préalables d'enseignement et de travail en industrie, support de l'institution, appui des responsables pédagogiques, force de leurs croyances personnelles, l'exemple de d'autres institutions, les recherches en pédagogie universitaire, le support de d'autres collègues, l'ajustement aux besoins des étudiants et les expériences personnelles. Finalement, les orientations épistémiques des innovateurs semblent jouer un rôle de par les conventions de la discipline de chacun et de la culture de l'enseignement de cette discipline qui influence ceux qui y entrent.

Les facteurs susceptibles d'avoir un impact sur le déploiement des innovations pédagogiques dans l'organisation se regroupent en stratégies de développement professionnel et ce en fonction des catégories de professeurs (Elliott, Hirsch, et Puro, 1993; Watkins, 1996; Spellman, 2000; Jarvis et Quick, 1995; Mason et Bacsich, 1998, Dirks, 1997; Surrey, 1992; Miller, Martineau et Clark, 2000). On parle de stratégies de formation pédagogique, interdisciplinaire et technique des professeurs, des étudiants et des tuteurs, de stratégies de financement de projets d'innovations, de stratégies de valorisation par des prix publicisés, de stratégies d'accompagnement de groupes d'innovateurs en ateliers ou en situation de recherche-action et d'allègement de la charge régulière de travail.

### ***1.3 Facteurs reliés au département***

L'examen attentif des écrits sur les innovations pédagogiques en enseignement supérieur suggère de classer les facteurs reliés au département en trois catégories : le contexte du département, les acteurs de la construction et la nature des innovations pédagogiques ainsi élaborées.

Quatre groupes de facteurs se retrouvent sous le parapluie de la catégorie nommée «contexte du département». On parle de la structure du département, de sa culture organisationnelle, du rapport que l'on entretient avec l'innovation et enfin des rôles qu'assume le chef de département face aux innovations pédagogiques (Ling et Ling, 1994; Wolverson et Gmelch, 1998; Saudaragan, 1996; Jarvis et Quick, 1995; Elliott, Hirsch et Puro, 1993; Coulombe et al., 2000; Johnston, 1996b). La question de la structure organisationnelle est soulevée quand

on fait intervenir la taille du département ainsi que la mobilisation des ressources humaines et matérielles par d'autres projets que ceux dédiés à l'innovation (Moses, 1985; Coulombe et al., 2000). Quand on parle de culture départementale, on mentionne le moral des troupes, la paranoïa départementale, les demandes conflictuelles sur le temps des professeurs, de la collaboration, du pouvoir d'influence des pratiques d'enseignement et d'apprentissage, d'échange de syllabus et de discussion pédagogique informelle (Moses, 1985; Thompson et Williams, 1985; Kember, 1997; Braxton, Olsen et Simmons, 1998; Knight et Trowler, 2000; Coulombe et al., 2000; Ling et Ling, 1994). Le rapport du département à l'innovation s'articule autour des éléments tels que la perception négative des collègues à propos des innovations pédagogiques, du scepticisme à l'indifférence générale, ou de l'encouragement des pairs (Nicholls, 1992; Leftwich, 1987; Willemsen et Gainen, 1995; Braxton, Olsen et Simmons, 1998; Coulombe et al., 2000). Quant aux rôles du chef de département face aux innovations pédagogiques, ils prennent les formes suivantes : s'engager dans l'excellence en enseignement, envoyer les meilleurs professeurs aux cours de 1<sup>e</sup> cycle, développer une approche leadership et non bureaucratique, gagner la confiance des titulaires, ajouter des ressources pédagogiques si nécessaire, viser la qualité, favoriser les équipes de travail par le partage et les discussions et redéfinir au besoin la tâche de l'innovateur (Ling et Ling, 1994; Wolverson et Gmelch, 1998; Saudaragan, 1996; Jarvis et Quick, 1995; Elliott, Hirsch et Puro, 1993; Coulombe et al., 2000; Johnston, 1996b).

Sous la catégorie «acteurs de la construction», une première série d'éléments s'intéresse aux types d'acteurs et une autre, aux rôles qu'ils jouent dans le déploiement des innovations pédagogiques en enseignement supérieur. Côté acteurs, on parle autant des concepteurs eux-mêmes que de l'équipe de constructeurs de l'innovation pédagogique comme les autres professeurs de carrière, les chargés de cours, les étudiants, les conseillers pédagogiques et les responsables du soutien technique, et plus indirectement les collègues et les titulaires de chaires. Quant aux rôles qu'exercent ces acteurs de la construction de l'innovation pédagogique, ils sont divers : échange de connaissances et de compétences de façon formelle ou informelle; construction de matériel didactique, planification soignée du travail des professeurs-enseignants et des étudiants et vérification de l'alignement de l'innovation avec l'ensemble du programme d'enseignement ciblé (Ling et Ling, 1994; Braxton, Olsen et Simmons, 1998; Coulombe et al., 2000; Cawley, 1989; Leftwich, 1987).

Les innovations pédagogiques en enseignement supérieur s'inscrivent sous plusieurs caractéristiques que les travaux empiriques de Hannan et Silver (2000), ont bien dégagés. Il est question d'innovations pédagogiques isolées, guidées ou dirigées, centrées sur les étudiants comme individus ou comme petits groupes. L'utilisation intensive des nouvelles technologies de l'information et de la communication est souvent valorisée quoique non exclusivement. De plus, ces innovations s'incarnent soient dans de nouveaux programmes privés ou à distance, très souvent des curriculum à vocation professionnelle de 1<sup>er</sup> ou 2<sup>e</sup> cycle. Enfin, on observe que les innovations pédagogiques s'insèrent soient dans une partie de cours et plus souvent qu'autrement, dans un cours d'introduction d'une discipline ou l'impact risque d'être plus grand.

#### **1.4 Facteurs reliés à la classe**

Les multiples descriptions d'innovations pédagogiques en enseignement supérieur que l'on retrouve dans la littérature suggère de classer les facteurs reliés à la classe en trois catégories : le contexte d'implantation, les acteurs enseignants et la nature des apprentissages que les innovations pédagogiques veulent offrir.

Quand il est question du contexte d'implantation d'une innovation pédagogique, les auteurs indiquent trois types de facteurs : les lieux d'expérimentation, les conceptions des étudiants ainsi que leurs capacités. Sous le facteur «lieux d'expérimentation», nous identifions des éléments liés aux clientèles à temps plein ou à temps partiel, au cycle du programme, aux matières enseignées, aux pré-requis, à l'horaire, au statut du cours dans lequel va s'insérer l'innovation pédagogique, aux locaux et aux ressources disponibles, à l'isolement de la classe, à la diversité des étudiants et finalement à l'attitude des étudiants non-traditionnels face aux examens (Watkins, 1996; Spellman, 2000; Kember, 1997; Jordan et Yeoman, 1991; McDowell, 1995). Du côté des conceptions des étudiants, on parle d'orientations épistémiques contextualisés, de conceptions en lien avec celles du professeur, de buts partagés entre les étudiants et les professeurs, de conceptions d'enseignement et d'apprentissage (Frantz et al., 1996; Tolmie et Boyle, 2000; Paulsen et Wells, 1998; Stinson et Miller, 1996). Quant aux capacités des étudiants, elles sont relevées par l'examen des stratégies d'études, des expériences et connaissances préalables, de la confiance des étudiants pour s'auto-évaluer et de leur autonomie (Coulombe et al., 2000; Eklund-Myrskog, 1998; Boud, 1992; Jarvis et Quick, 1995).

Quand on regarde de plus près les facteurs associés aux acteurs enseignants, trois groupes apparaissent : les orientations épistémiques, les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage et le rapport à l'innovation pédagogique. Les conventions de sa discipline scientifique et la culture de l'enseignement de sa discipline sont des éléments qui moulent la façon de penser et d'enseigner. Si ces orientations épistémiques ne sont pas en lien avec celles que véhicule l'innovation pédagogique, l'expérience sera laborieuse (Braxton, Olsen et Simmons, 1998; Burton et Haines, 1997; Stinson et Milter, 1996; Kember, 1997). Du côté des conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage, on parle des expériences des professeurs comme étudiants, de leurs prises de conscience que les examens ne mesurent pas les apprentissages, des exigences accrues face aux étudiants, de la non reconnaissance de l'hétérogénéité des étudiants, des styles d'enseignement, de la résistance à dévoiler ses trucs, de la perception du rôle de tuteur et enfin du décalage entre les théories apprises et celles utilisées en classe (Abrandt-Dahlgren, Castensson et Dahlgren, 1998; Johnston, 1996; Kember, 1997; McDowell, 1995; Leftwich, 1987; Burton et Haines, 1997; Shneiderman et al., 1998; Coulombe et al., 2000). Finalement, on peut regrouper plusieurs éléments sous le facteur «rapport à l'innovation pédagogique» : les motifs de changer quand tout va bien, l'investissement de temps, la résistance et la peur du changement, l'inertie, la motivation des professeurs, les incompétences, la perception du rôle du professeur dans l'innovation pédagogique et son implication dans la définition des objectifs, le peu d'intérêt et l'innovation au détriment de la recherche (Jordan et Yeoman, 1991; Thompson et Williams, 1985;

Miller, Martineau et Clark, 2000; Elliott, Hirsch et Puro, 1993; Dirks, 1997; Coulombe et al., 2000; Spellman, 2000).

En fin de course, les facteurs associés à la nature des apprentissages qui ont été sollicités par la mise sur pied de dispositifs pédagogiques innovateurs font l'objet de trois catégories : les connaissances déclaratives et procédurales, les compétences transversales et l'alphabétisation technologique. En effet, le but des innovations pédagogiques est de faire apprendre autrement les connaissances déclaratives et procédurales des sciences pures et naturelles, des sciences humaines et sociales et de sciences appliquées. La littérature fourmille d'exemples centrés sur l'étudiant ou sur le groupe et ce dans ces différentes disciplines scientifiques. Mais, au delà des connaissances et compétences disciplinaires, les innovations pédagogiques en enseignement supérieur se concentrent aussi sur les compétences transversales telles la pensée critique, la communication écrite et orale, le travail en équipe et les stratégies cognitives, métacognitives, affectives et de gestion des ressources. Mais, ce sont les connaissances et compétences technologiques que les innovations pédagogiques ont le plus développées ces dernières années avec le concours des technologies de l'information et de la communication. On n'a qu'à penser à l'Internet et ses multiples applications, aux cédéroms, aux courriels, aux forums électroniques etc. (Hannan et Silver, 2000; Ballantyne, Bain et Packer, 1999; Falchikov, 1993; Béchar, 2002).

En résumé, les catégories de facteurs reliés au développement des innovations pédagogiques en enseignement supérieur se retrouvent aux niveaux de l'environnement externe (contexte social, acteurs du milieu, stratégies du milieu), de l'institution (contexte institutionnel, acteurs innovateurs et stratégies de développement professionnel), du département (contexte du département, acteurs de la construction et caractéristiques des innovations) et enfin de la classe (contexte d'implantation, acteurs enseignants et nature des apprentissages). Mais, avant de passer à l'élaboration du processus d'innovation pédagogique, jetons un coup d'œil sur les théories des sciences sociales qui se sont penchées sur l'innovation.

## **2. Contributions des sciences sociales à l'innovation**

En effet, il nous faut étudier plus attentivement les contributions théoriques les plus saillantes qui ont marqué la problématique de l'innovation à travers les sciences sociales. Dans une note de synthèse sur l'innovation en éducation et formation, Cros (1997), fait un tour d'horizon de plusieurs disciplines scientifiques pour identifier les fondements théoriques qui pourraient guider la réflexion sur les innovations. Quelques sociologues, intéressés précisément par les innovations, se sont centrés sur le processus de diffusion (Sperber, 1996); d'autres scrutent les raisons des individus d'innover et identifient des types d'innovations qui se déploient dans la société (Boudon 1979, 1985). Mais, selon Cros (1997), «il est impossible de construire des lois d'émergence ou de diffusion de l'innovation. La sociologie peut seulement élaborer des modèles, des schémas d'intelligibilité susceptibles de rendre compte de situations diverses, mais qui ne peuvent prétendre à l'universalité» (Cros, 1997, p.131).

Les sociologues des organisations qui se sont le plus intéressés aux innovations sont Crozier (1980) avec la théorie systémique, Sainsaulieu (1987) avec la théorie de l'apprentissage culturel et Alter (1990) avec la gestion du désordre dans l'entreprise. Ce qui fait dire à Cros (1997) que «d'une façon générale, la sociologie des organisations apporte la dimension collective territorialisée et les conditions propices au développement de l'innovation, qu'elle soit d'ordre technologique, organisationnel ou social. Elle souligne l'aspect interrelationnel et contingent de l'innovation étroitement lié à la structure même de l'organisation (Mintzberg, 1986). Elle ajoute à la sociologie un aspect microsocial, en mettant en valeur l'apprentissage d'une collectivité à travers sa créativité (Rémouchamps et Tilman, 1991, Jelinek, 1979)» (p. 133).

Du côté de la psychologie sociale, l'intérêt se porte sur le plan individuel par l'étude de l'innovateur et de son profil (caractéristiques et perceptions) et des effets des interactions entre les personnes particulièrement lors des résultats du processus d'innovation où l'influence, le conflit, et la communication entrent en scène (Rogers 1962; Moscovici, 1979; Baubion-Broye, 1987). Ces contributions invitent les chercheurs à décrire la diversité des innovations pour tenter d'en débusquer les éléments transversaux.

Les contributions des anthropologues des sciences et des techniques suggèrent de leur côté que les innovations, loin de se diffuser comme une épidémie ou par un processus d'influence ou de conflit, se transmettent par des traductions successives entre différents acteurs concentrés sur un même objet (Latour, 1986, 1992). Malgré ses limites, Cros (1997) indique que « ce modèle a l'avantage de substituer au modèle diffusionniste (...) un modèle qui prend en compte la totalité du phénomène, dans une continuité et une symétrie, sans le découper en deux temps : objet et diffusion; cette dernière étant envisagée comme un ajout externe et non pas comme une composante interne de la mise au point du nouveau produit ou du nouveau procédé» (Cros, 1997, p.135).

Finalement, les contributions de l'économie à la problématique de l'innovation partent des travaux de Schumpeter (1934) quand on parle d'entrepreneurs et de Burgelman et Sayles (1987), quand il est question des intrapreneurs (entrepreneurs dans la grande entreprise). En contexte de compétition, les entreprises doivent se démarquer et créer de nouveaux produits, de nouveaux marchés ou de nouveaux procédés de fabrication. Les efforts pour développer ces nouveautés en créant une toute nouvelle entreprise ou en l'insérant dans une entreprise existante sont substantiels et ont donné lieu à de nombreuses recherches pour en définir les différents processus d'émergence.

Dans le domaine des sciences de l'éducation, l'intérêt pour les innovations est manifeste mais les contributions sont très éparpillées et les définitions de l'objet vont dans tous les sens. Les deux auteurs qui ont tenté de proposer une synthèse du domaine sont Cros (1997) pour l'éducation primaire, secondaire et la formation, et Silver (1998) pour l'enseignement supérieur. Voici ce que Cros (1997) constatent en fin de synthèse des travaux sur les innovations en contexte d'éducation et formation :

Les travaux américains se sont parfois noyés dans l'inextricable situation de l'innovation en éducation. Ils ont cependant dégagé des modèles d'intelligibilité qui permettent de mieux saisir la dynamique innovante. Outre les entrées (temps, acteurs différents, aspect politique et culturel), les niveaux d'accès à l'innovation fluctuent et s'entremêlent : du niveau central et politique, au niveau individuel dans ses profondeurs. L'innovation en éducation, comme l'apprentissage, conserve son mystère. Il est difficile de faire une synthèse des travaux sur l'innovation qui ne soit que par les niveaux (central ou périphérique), tant, dans les recherches menées, ces niveaux sont interpellés et étroitement associés. On a toujours l'impression que l'étude sur l'innovation en éducation et en formation touche tous ces domaines qui s'entrecroisent et s'interfécondent. (Cros, 1997, p. 150).

À partir d'une recension des écrits sur le comportement organisationnel la culture et le changement, Silver (1998) fait le point sur l'impact de ces travaux pour la compréhension des innovations, des innovateurs et des processus d'innovation en contexte d'enseignement supérieur.

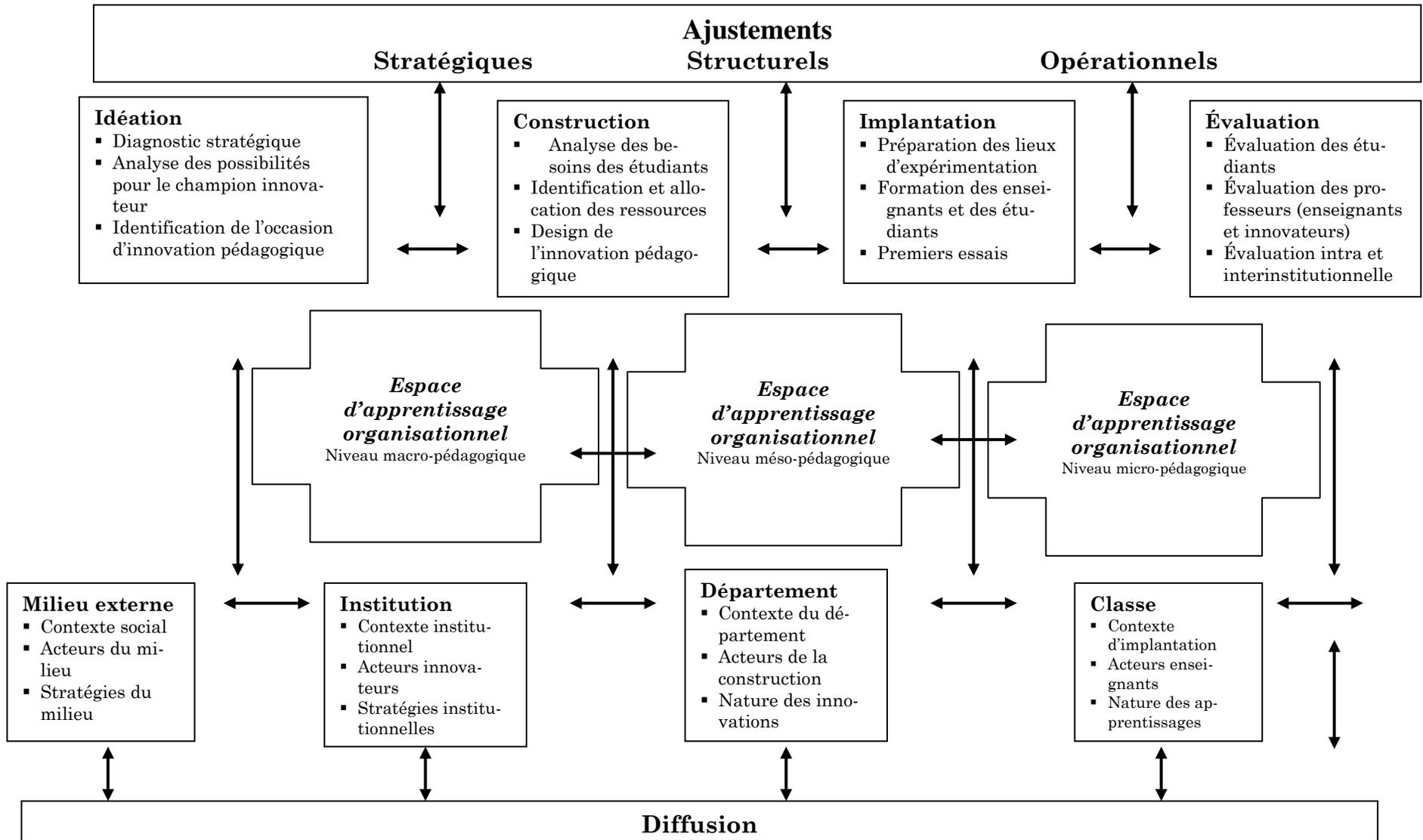
The majority of the literature in these fields, much of it American, is either descriptive or analytical of industrial organizations. Some of it addresses theoretical issues against that background. Some of the literature consulted is also rooted in the analysis of school climate or culture. Nevertheless, there are aspects of this literature that can be usefully address in analysing the organization and processes of higher education-including leadership- policy making, and implementation, the formation and transmission of group understanding and values, and the interaction of individual and organizational learning. Some of the literature suggests important methodological considerations particularly with regard to perceived cultural homogeneity and differences within organizations, and tensions between abstraction, observed behavior and opinion (Silver, 1998, p.1).

Finalement, la recension des écrits proposé par Bécharde (2002) suggère de prendre en compte les théories sur l'apprentissage organisationnel comme cadre intégrateur des innovations pédagogiques en enseignement supérieur. Après avoir identifié quelques facteurs reliés à l'environnement externe, l'institution, le département et la classe, l'auteur propose de réfléchir en terme d'apprentissage selon des perspectives néo-béaviorale, cognitiviste et sociocognitiviste. De plus, il invite tous les chercheurs à construire un processus qui puisse intégrer l'ensemble des descriptions des innovations pédagogiques de la littérature en enseignement supérieur» Il cite en exemple les cinq étapes du processus d'innovation pédagogique de Bécharde et Pelletier (2001). Ces étapes sont : des contextes à l'idée, de l'idée à l'occasion, de l'occasion au projet, du projet à la classe et de la classe à l'institution. Ce processus pourrait servir à organiser les descriptions des auteurs. D'ailleurs, intuitivement, les recherches semblent emprunter cette démarche sans toutefois aborder toutes les étapes explicitement.

### **3. L'élaboration de propositions de recherche**

Suite à l'examen attentif de la littérature concernant les innovations pédagogiques en enseignement supérieur et en se basant sur les contributions théoriques des sciences sociales qui ont traité de la problématique de l'innovation, nous sommes en mesure de suggérer une série de propositions de recherche. Le tableau 2 permet de cerner l'ensemble des éléments de la problématique.

**Tableau 2 :**  
**Dynamique des innovations pédagogiques en enseignement supérieur**





Ainsi, les innovations pédagogiques en enseignement supérieur se développent selon cinq étapes : l'idéation, la construction, l'implantation, l'évaluation et la diffusion. Entre ces étapes, s'articulent des ajustements aux niveaux stratégiques, structurels et opérationnels qui en assurent la cohérence. L'organisation, hôte de ce déploiement d'initiatives pédagogiques, se met en mode d'apprentissage à tous les niveaux (milieu externe, institution, département, classe). Trois espaces d'apprentissage organisationnel (niveau macropédagogique, niveau mésopédagogique, niveau micropédagogique) sont donc le théâtre des comportements d'assimilation et d'accommodation de ces acteurs pris entre l'organisation et la nouveauté.

De façon plus détaillée, l'examen des écrits permet de définir davantage les dimensions sous-jacentes à chacune des étapes du développement des innovations pédagogiques. Le tableau 3 présente les sous-dimensions que l'on peut retrouver dans les recensions des écrits discutées plus haut.

**Tableau 3 :**  
**Définition de quatre premières étapes du processus d'innovation pédagogique en enseignement supérieur**

<b>Idéation</b>	<b>Construction</b>	<b>Implantation</b>	<b>Évaluation</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Diagnostic stratégique</b></li> <li>▪ Perception du changement externe</li> <li>▪ Analyse de l'institution</li> <li>▪ Fit entre l'externe et l'interne</li> <li>▪ Champs des possibles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Analyse des besoins des étudiants</b></li> <li>▪ Référentiel de compétences</li> <li>▪ Nouvelles connaissances</li> <li>▪ Validation de ces contenus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Préparation des lieux d'expérimentation</b></li> <li>▪ Identification des locaux</li> <li>▪ Horaire</li> <li>▪ Matériel à réserver</li> <li>▪ Technologies nécessaires</li> <li>▪ Classe/programme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Évaluation des étudiants</b></li> <li>▪ Les innovations ne collent pas avec le style d'apprentissage des étudiants</li> <li>▪ Charge de travail du cours et du programme</li> <li>▪ Exigences d'évaluation</li> <li>▪ Perception de la réforme</li> <li>▪ Satisfaction des étudiants</li> <li>▪ Inégalité d'investissement dans les groupes</li> <li>▪ Temps consacré au travail en équipe</li> <li>▪ Critique des étudiants envers tel professeur</li> <li>▪ Évaluation de la qualité des professeurs</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Analyse des possibilités pour le champion innovateur</b></li> <li>▪ Individualisme des professeurs</li> <li>▪ Relations interpersonnelles</li> <li>▪ Accessibilité des ressources</li> <li>▪ Compétences pédagogiques</li> <li>▪ Ambitions de carrière</li> <li>▪ Perception du professeur de son directeur de département</li> <li>▪ Incertitude par rapport à la liberté académique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Identification et allocation des ressources</b></li> <li>▪ Support en ressources humaines pédagogiques et techniques</li> <li>▪ Support en ressources matérielles</li> <li>▪ Support en ressources financières</li> <li>▪ Appui du chef de département</li> <li>▪ Appui de son doyen</li> <li>▪ Appui de ses collègues</li> <li>▪ Formation d'une équipe autour de l'innovateur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Formation des enseignants</b></li> <li>▪ Programme de formation des professeurs (FDP)</li> <li>▪ Publiciser davantage les innovations à l'interne et à l'externe</li> <li>▪ Stratégies motivationnelles en fonction de catégories de professeurs</li> <li>▪ Plan de formation à l'Interdisciplinaire</li> <li>▪ Remise de prix</li> <li>▪ Charge de travail (en temps)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Évaluation des professeurs (enseignants et innovateurs)</b></li> <li>▪ Supplément de travail</li> <li>▪ Forcer d'apprendre de nouvelles habiletés</li> <li>▪ Accepter un peu l'impopularité</li> <li>▪ Risque de carrière</li> <li>▪ Aime les récompenses institutionnelles mais ne le motive pas</li> <li>▪ Impact de son exemple sur les autres collègues</li> <li>▪ Effets sur les autres cours</li> <li>▪ Écrits scientifiques sur l'innovation</li> <li>▪ Perception de la réforme par les autres départements</li> </ul>

<b>Idéation</b>	<b>Construction</b>	<b>Implantation</b>	<b>Évaluation</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Identification de l'occasion d'innovation pédagogique</b></li> <li>▪ Cours ou programme</li> <li>▪ Utilisation ou non des TIC</li> <li>▪ Compétences transversales</li> <li>▪ Possibilité de commercialisation</li> <li>▪ <b>Type de connaissances scientifiques</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Design de l'innovation pédagogique</b></li> <li>▪ Objectifs</li> <li>▪ Support médiatique</li> <li>▪ Outils d'évaluation</li> <li>▪ Développement intensif de matériel didactique</li> <li>▪ Souci d'alignement des IP avec l'ensemble du programme</li> <li>▪ Planification soignée du travail des étudiants et des professeurs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Premiers essais</b></li> <li>▪ Présentation de l'innovation pédagogique</li> <li>▪ Formation des étudiants et des tuteurs</li> <li>▪ Gestion de classe</li> <li>▪ Ajustements en cours de route</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Évaluation intra et inter-institutionnelle</b></li> <li>▪ Impact sur la croissance des effectifs</li> <li>▪ Impact sur le taux d'inscription</li> <li>▪ Impact sur le taux de décrochage</li> <li>▪ Impact sur les taux de diplomation</li> <li>▪ Impact financier (RSI)</li> <li>▪ Benchmarking</li> </ul>

L'étape de l'idéation se décline en trois dimensions : le diagnostic stratégique, l'analyse des possibilités pour le champion innovateur et l'identification des possibilités pour ce même champion.. L'étape de la construction se décompose en trois dimensions : l'analyse des besoins des étudiants, l'identification et l'allocation des ressources et le design de l'innovation pédagogique. L'étape de l'implantation est définie par trois dimensions : la préparation des lieux d'expérimentation, la formation des enseignants et les premiers essais. L'étape de l'évaluation s'articule aussi autour de trois dimensions : l'évaluation des étudiants, l'évaluation des professeurs (enseignants et innovateurs) et l'évaluation intra et interinstitutionnelle. La dernière étape de la diffusion, qui fait l'objet du tableau 4, est celle dont les observations théoriques et empiriques sont les plus nombreuses.

**Tableau 4 :  
Définition de la diffusion des innovations pédagogiques en enseignement supérieur**

<b>Milieu</b>	<b>Institution</b>	<b>Département</b>	<b>Classe</b>
<p><b>Lieux de diffusion</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Autres universités</li> <li>▪ Commercialisation</li> <li>▪ Formation corporative</li> </ul>	<p><b>Lieux de diffusion</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ D'autres départements</li> <li>▪ D'autres facultés</li> </ul>	<p><b>Lieux de diffusion</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ D'autres cours du département</li> </ul>	<p><b>Lieux de diffusion</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Autres classes du même cours, même niveau</li> <li>▪ Autres classes du même cours, autre niveau</li> </ul>
<p><b>Acteurs de la diffusion</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Innovateur même</li> <li>▪ Membre de l'équipe pédagogique</li> <li>▪ Membre de l'équipe recherche</li> <li>▪ Sommet stratégique de l'institution</li> <li>▪ Conseiller pédagogique</li> </ul>	<p><b>Acteurs de la diffusion</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Innovateur même</li> <li>▪ Équipe design</li> <li>▪ Responsable technique</li> <li>▪ Conseiller pédagogique</li> <li>▪ Doyen, vice-doyen</li> <li>▪ Vice-recteur à l'enseignement</li> <li>▪ Responsables de programme</li> </ul>	<p><b>Acteurs de la diffusion</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Chef du département</li> <li>▪ Collègues de département</li> <li>▪ Innovateur même</li> <li>▪ Équipe design</li> </ul>	<p><b>Acteurs de la diffusion</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Innovateur même</li> <li>▪ Étudiants</li> <li>▪ Équipe implantation</li> <li>▪ Équipe évaluation</li> </ul>
<p><b>Stratégies de diffusion</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Présentation orale</li> <li>▪ Présentation écrite</li> <li>▪ Démonstration publique</li> <li>▪ Colloque pédagogique</li> <li>▪ Colloque scientifique</li> <li>▪ Lors de remise de prix</li> <li>▪ Répertoires des innovations</li> <li>▪ Publicité lors de remise de prix</li> </ul>	<p><b>Stratégies de diffusion</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sites WEB</li> <li>▪ Présentation orale</li> <li>▪ Présentation écrite</li> <li>▪ Démonstration publique</li> <li>▪ Rencontres interdépartementales</li> <li>▪ Rencontre programmes</li> <li>▪ Lors des séminaires de pédagogie</li> <li>▪ Publicité lors de remise de prix</li> </ul>	<p><b>Stratégies de diffusion</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Discussions avec le chef</li> <li>▪ Rencontres départementales</li> <li>▪ Discussions informelles</li> <li>▪ Visites dans la classe</li> <li>▪ Dévoilement des résultats d'évaluation</li> </ul>	<p><b>Stratégies de diffusion</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Discussion entre étudiants</li> <li>▪ Discussion entre professeurs</li> <li>▪ Dévoilement des résultats d'évaluation</li> </ul>

Ainsi, pour chaque niveau de l'organisation (milieu externe, institution, département et classe) notre cadre identifie trois dimensions : lieux de diffusion, acteurs de la diffusion et stratégies de diffusion. La dynamique du développement des innovations pédagogiques en enseignement supérieur n'est pas linéaire et fait l'objet de multiples ajustements tant stratégiques, structurels qu'opérationnels. Plusieurs boucles de rétroaction entre les étapes permettent de poursuivre, de modifier, de transformer ou même d'éliminer une idée qui apparaissait au départ très prometteuse (Luedekke 1999).

Ceci nous amène à présenter trois propositions de recherche qui prend en compte les théories de l'apprentissage organisationnel : on parle d'une proposition avec perspective néo-béaviorale, une autre selon une perspective sociocognitiviste et une troisième campée dans une perspective cognitiviste (Leroy et Ramanantsoa, 1997; Cook et Seely Brown, 1999; Yanow, 2000). Le tableau 5 élabore en détail ces trois propositions de recherche.

**Tableau 5 :**  
**Dynamique des innovations pédagogiques en enseignement supérieur :**  
**trois propositions de recherche**

Niveaux	Catégories	Perspective néo-béaviorale	Perspective socio-cognitiviste	Perspective cognitiviste
Niveau macro-pédagogique	<i>Contexte</i>	▪ Apprentissage à partir des autres universités	▪ Apprentissage à partir des organismes d'accréditation	▪ Apprentissage à partir des croyances et expériences personnelles
	<i>Acteurs</i>	▪ Le sommet stratégique (doyen et/ou responsable pédagogique)	▪ Professeur exemplaire et innovateur reconnu par ses pairs	▪ Professeur-innovateur centré sur l'étudiant
	<i>Apprentissages</i>	▪ Stratégies de croissance (compétition et coopération)	▪ Stratégies de survie d'un programme (financement)	▪ Stratégies de développement professionnel (auto-formation)
Niveau méso-pédagogique	<i>Contexte</i>	▪ Culture départementale individualiste et sceptique face à l'innovation (chef de département comme gestionnaire)	▪ Culture départementale de collaboration contrainte à l'innovation (chef de département comme agent de changement)	▪ Culture départementale individualiste et favorable à l'innovation (chef de département comme superviseur pédagogique)
	<i>Acteurs</i>	▪ Construction de l'innovation pédagogique par une équipe interdépartementale	▪ Construction de l'innovation pédagogique par une équipe départementale	▪ Construction de l'innovation pédagogique par un professeur et des assistants
	<i>Apprentissages</i>	▪ Création de nouveaux programmes privés et/ou à distance	▪ Refonte radicale d'un programme professionnel	▪ Amélioration d'un cours d'introduction d'une discipline

<b>Niveaux</b>	<b>Catégories</b>	<b>Perspective néo-béaviorale</b>	<b>Perspective socio-cognitiviste</b>	<b>Perspective cognitiviste</b>
<b>Niveau micro-pédagogique</b>	<b>Contexte</b>	▪ Étudiants en milieu de travail et à temps partiel	▪ Étudiants réguliers à temps plein d'un programme professionnel	▪ Étudiants 1 <sup>ère</sup> année d'un programme de 1 <sup>er</sup> cycle
	<b>Acteurs</b>	▪ Enseignants centrés principalement sur l'apprentissage des étudiants	▪ Enseignants centrés principalement sur leur profession	▪ Enseignants centrés principalement sur leur discipline
	<b>Apprentissages</b>	▪ Connaissances procédurales de la discipline en plus des compétences technologiques nécessaires	▪ Compétences en situation authentique pour exercer une profession en plus des compétences transversales	▪ Connaissances déclaratives de la discipline en plus des compétences technologiques nécessaires

**Proposition 1 :** Les innovations pédagogiques en enseignement supérieur peuvent se développer selon une perspective néo-béaviorale. Au niveau macropédagogique, suite à des apprentissages sociaux acquis à partir de l'analyse des comportements des autres universités, le sommet stratégique de l'organisation d'enseignement supérieur met au point des stratégies de croissance (compétition et coopération). Au niveau mésopédagogique, c'est dans un contexte de culture départementale individualiste et sceptique face à l'innovation ou le chef de département agit en gestionnaire, une équipe interdépartementale construit l'innovation pédagogique. Finalement, au niveau micropédagogique, les innovations sont vécues par des étudiants en milieu de travail et à temps partiel. Les professeurs sont centrés principalement sur l'apprentissage des étudiants, et proposent des connaissances procédurales de leur discipline en plus des compétences technologiques nécessaires. Sur le plan individuel, ceci est à rapprocher de la théorie de l'apprentissage social de Bandura (1974) qui met en lumière le comportement d'imitation que l'on peut développer en observant celui des autres. Sur le plan organisationnel, on parle du modèle de la recherche, du développement et de la diffusion comme un processus d'apprentissage collectif par contamination, comme une tache d'huile qui se répandrait sans que les acteurs puissent en modifier l'effet.

**Proposition 2 :** Les innovations pédagogiques en enseignement supérieur peuvent se développer selon une perspective sociocognitiviste. Au niveau macropédagogique, suite à des apprentissages à partir des conseils des organismes d'accréditation, les professeurs exemplaires et innovateurs reconnus par leurs pairs, se lancent dans une stratégie de survie d'un programme. Au niveau mésopédagogique, une équipe départementale construit l'innovation pédagogique dans un contexte de collaboration contrainte. Le chef de département s'investit comme agent de changement dans cet effort de refonte radicale d'un programme professionnel. Finalement, le niveau micropédagogique présente des enseignants centrés principalement sur leur profession et déploient des innovations pour leurs étudiants réguliers à temps plein d'un programme professionnel. Les apprentissages visés sont des compétences en situation authentique pour exercer une profession en plus des compétences transversales (comment apprendre). Sur le plan individuel, ceci est à rapprocher de la théorie socio-historique de Vygotsky (1934) qui met l'accent sur le rôle de l'environnement social, les pairs, comme médiateurs du processus d'apprentissage individuel. Sur le plan organisationnel, ce sont les travaux sur les communautés de pratique qui illustrent le mieux cette proposition. (Wenger et Snyder, 2000)

**Proposition 3 :** Les innovations pédagogiques en enseignement supérieur peuvent se développer selon une perspective cognitiviste. Au niveau macropédagogique, suite à des apprentissages réalisés à partir des croyances et expériences personnelles, le professeur innovateur centré sur l'étudiant se lance dans une stratégie de développement professionnel de type «auto-formation». Au niveau mésopédagogique, l'innovation est construite par un professeur et des assistants d'enseignements pour améliorer un cours d'introduction d'une discipline. La culture départementale est individualiste mais favorable aux innovations. Le chef de département agit comme un superviseur pédagogique. Enfin au niveau micropédagogique, les enseignants sont centrés sur leur discipline et proposent

des connaissances déclaratives en plus des compétences technologiques nécessaires aux étudiants de 1<sup>ère</sup> année d'un programme de 1<sup>er</sup> cycle. Sur le plan individuel, ceci est à rapprocher des travaux fondateurs de Piaget sur l'équilibration des structures cognitives (Piaget, 1975) Sur le plan organisationnel, les travaux sur la cognition et sur la mémoire organisationnelle sont des appuis théoriques de taille pour illustrer cette dernière proposition de recherche. (Cook et Seely Brown, 1999; Moorman et Miner, 1998).

Ces trois propositions de recherche s'inscrivent à la suite des pistes de réflexions et de recherche proposées par Bécharde et Pelletier (2001) et Bécharde (2002) ainsi que par les travaux sur l'apprentissage organisationnel, concernant l'intégration des niveaux individuels, de groupes et d'organisation dans la compréhension des mécanismes d'apprentissage (Crossan, Lane et White, 1999; Lam, 2000).

## **Conclusion**

L'examen attentif des travaux sur la question des innovations pédagogiques en enseignement supérieur nous a amené à proposer un cadre théorique élaboré à partir des contributions des sciences sociales et de l'éducation, concernant la problématique de l'innovation. Ce cadre théorique tente de réconcilier les mondes de l'organisation et de l'innovation dans l'esprit des travaux de Alter (2000). Nous en sommes venus à considérer trois ensembles : l'organisation avec ses quatre niveaux (milieu externe, institution au sommet, département et classe), le processus de l'innovation pédagogique avec cinq étapes (idéation, construction, implantation, évaluation et diffusion) et les trois espaces d'apprentissage organisationnel (macropédagogique, mésopédagogique, micro-pédagogique). Évidemment, ce modèle, loin d'être mécaniste, anticipe de multiples ajustements tant au niveau stratégique, structurel qu'opérationnel, entre acteurs concernés.

Pour la suite de cette démarche, nous sommes en mesure de suggérer trois pistes qui nous apparaissent importantes. Premièrement, le caractère idiosyncratique des travaux sur les innovations pédagogiques en enseignement supérieur invite à tester ce modèle selon les spécificités des milieux culturels (différences nationales) et disciplinaires (différences épistémiques). Deuxièmement, les éléments présentés dans ce modèle, loin de constituer des concepts, doivent être pris pour ce qu'ils sont : des éléments qui peuvent servir à construire des questions pour l'investigation empirique. Tout est à faire en ce domaine. Finalement, nous suggérons de commencer par une méta-analyse des nombreux cas qui sont déjà présents dans la littérature. Ceci pourrait constituer un premier pas dans la validation de ce cadre théorique dédié au développement des innovations pédagogiques en enseignement supérieur.

## **Bibliographie**

- Abrandt-Dahlgren, M.A., Castensson, R. et Dahlgren, L. (1998). PBL from teachers' perspective, *Higher Education*, 36, , 437-447.
- Alter N., (1990). *La gestion du désordre en entreprise*. Paris L'Harmattan.
- Alter N. (2000) *L'innovation ordinaire*. PUF. Collection Sociologies.
- Ballantyne R., Bain J.D. et Packer J. (1999) Researching university teaching in Australia: themes and issues in academics' reflections, *Studies in Higher Education*, 24, 2, 237-257.
- Bandura A. (1974). Behavior theory and the models of man, *American Psychologist*, 29. 859-869
- Baubion-Broye A. (1987). *Le projet personnel et l'innovation sociale*. Paris. Édition du CNRS.
- Bécharde, J.-P. et Pelletier, P (2001). Développement des innovations pédagogiques en milieu universitaire : un cas d'apprentissage organisationnel. In *Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel*, neuvième chapitre, Éditions du CRP : Université de Sherbrooke, 131-149.
- Bécharde J.-P. (2001). L'enseignement supérieur et les innovations pédagogiques : une recension des écrits. *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXVII, no. 2, 257-281.
- Boud D. (1992). The use of self-assessment schedules in negotiated learning, *Studies in Higher Education*, 17, 2, , 185-200.
- Boudon R. (1985). *La place du désordre. Critique des théories du changement social*. Paris PUF.
- Braxton, J.M., Olsen, D. et Simmons, A. (1998). Affinity disciplines and the use of principles of good practice for undergraduate education. *Research in Higher Education*, 39, 3, 299-319.
- Burgelman R. et Sayles L. (1987). *Les intrapreneur :. stratégie, structure et gestion de l'innovation*. New York , McGraw Hill.
- Burton, L. et Haines, C. (1997). Innovation in teaching and assessing mathematics at university level, *Teaching in Higher Education*, 2, 3, 273-293.
- Cawley, P.(1989) The introduction of a problem-based option into a conventional engineering degree course, *Studies in Higher Education*, 14,1 ,83-95.

- Clark B., R. (1996), Substantive growth and innovative organization: new categories for higher education Research, *Higher Education*, 32, 417-430.
- Cook, S. D.N. et Seely Brown J., (1999) Bridging epistemologies : the generative dance between organizational knowledge and organizational knowing, *Organization Science*, 10, 4, 381-400.
- Coulombe, D., Guilbert, L. et Lacombe, N. (2000). Vécu et contraintes lors de l'application d'une nouvelle approche pédagogique : une étude de cas québécoise en comptabilité, *Canadian Journal of Higher Education*, XXX, 1, 149-188.
- Cros, F. (1997). L'innovation en éducation et formation. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie* 118, 127-156.
- Crossan, M.M. H. W. Lane et R.E. White. (1999). An organization learning framework : from intuition to institution», *Academy of Management Review*, 24, 3, 522-537.
- Dirks, M. (1997). Problems, philosophy, and motivation : trail blazing instructors for the digital frontier, *Educational Computing Research*, 7, 1, 47-65.
- Eklund.-Myrskod, G.(1998). Student's conceptions of learning in different educational contexts, *Higher Education*, 35, 299-316
- Elliott D., Hirsch M. L. et Puro M. (1993). Overcoming institutional barriers to broad-based curricular change, *Innovative Higher Education*, 18, 1, 37-46.
- Falchikov, N. (1993). Attitudes and values of lecturing staff: tradition, innovation and change, *Higher Education* 25, 487-510.
- Franz. J. (1996). Student's and lecturer's conceptions of learning in context : an interdisciplinary study, *Teaching in Higher Education*, 1, 3, 325-339.
- Hannan A. et Silver H. (2000). *Innovating in higher education. Teaching, learning and institutional cultures*. Society for Research into Higher Education et Open University Press.
- Jarvis, P. et Quick, N.( 1995). Innovation in engineering education: the 'PAMS' project, *Studies in Higher Education*, 20, 2, 173-185.
- Jennings, A., et Ferguson, J.D. (1995). Focusing on Communication Skills in Engineering Education, *Studies in Higher Education*, 20, 3, 305-314.
- Johnston, S. (1996b). Questionning the concept of " dissemination " in the process of university teaching innovation. *Teaching in Higher Education*, 1, 3, 295-304.

- Jordan, S. et Yeomans, D. (1991). Whither independent learning? The politics of curricular and pedagogical change in a polytechnic department, *Studies in Higher Education*, 16, 3, 291-308.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7, 3, 255-275.
- Knight, P.T, et Trowler, P.R. (2000). Department-level cultures and the improvement of learning and teaching. *Studies in Higher Education*, 25, 1, 69-83.
- Lam, A.. (2000) «Tacit knowledge, organizational learning and societal institutions : an integrated framework. *Organization Studies*, Vol, 21, no. 3, p. 487-513.
- Latour B. (1992). *Les réseaux que la raison ignore*. Paris. L'Harmattan.
- Leftwich A. (1987). Room for manoeuvre: a report on experiments in alternative teaching and learning methods in politics, *Studies in Higher Education*, 12, 3, 311-323.
- Jelinek M. (1979). *Institutionalizing Innovation. A Study of Organizational Learning Systems*. New York/London/Sydney/Toronto. Praeger Publishers.
- Leroy, F. et Ramanantsoa B. (1997) The cognitive and behavioural dimensions of organizational learning in a merger : an empirical study, *Journal of Management Studies*, 34, 6, pages 871-894.
- Ling L. et Ling P. (1994). Administration for innovation in higher education, *Innovative Higher Education*, 18, 3, 221-236.
- Lueddeke, G.R. (1999) Toward a constructivist framework for guiding change and innovation in higher education. *The Journal of Higher Education*, 70, 3, 236-269.
- Mason, R. et Bascich, P. (1998). Embedding computer conferencing into university teaching, *Computers and Education*, 30, 3-4, 249-258.
- McDowell, L. (1995). The impact of innovative assessment on student learning. *Innovations in Education and Training International*, 32, 4, 302-313.
- Miller J.W, Martineau, L.P. et Clark, R.C. (2000). Technology infusion and higher education : changing teaching and learning. *Innovative Higher Education*, 24, 3, 227-241.
- Mintzberg H. (1986). *Le pouvoir dans les organisations*. Paris. Éditions d'Organisation.

- Moorman C. et Miner A. (1998). Organizational improvisation and organizational cognition. *Organization Studies*, 20, 5, 833-859.
- Moscovici S. (1979). *Psychologie des minorités actives*. Paris. PUF.
- Moses, I. (1985). The Role of head department in the pursuit of excellence, *Higher Education*, 14, 337-354.
- Nicholls, D.(1992). Making history students enterprising: "independent study" at Manchester Polytechnic, *Studies in Higher Education*, 17, 1, 67-80.
- Paulsen, M.B. et Wells, C. T. (1998). Domain differences in the epistemological beliefs of college students. *Research in Higher Education*, 39, 4, 365-384.
- Piaget J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives*. Études d'Épistémologie Génétique XXX111, Paris, PUF.
- Piccinin S. (1997). La préparation des professeurs d'université. *Res Academica*, 15, 1,2, 7-32.
- Remouchamps R. et Tilman F. (1991). *Créativité et innovation*. Lyon. Chronique Sociale.
- Rogers E.M. (1962). *Diffusion of innovations*. New York. The Free Press of Glenwe.
- Sainsaulieu R. (1987). *Sociologie des organisations et de la transformation sociale*. Paris. Fondation nationale des sciences politiques.
- Saudaragan S.M. (1996). The first course in accounting: an innovative approach, *Issues in Accounting Education*, 11, 1, 83-94.
- Schumpeter J. A.(1934). *The Theory of Economic Development*. Cambridge. M.A. Harvard University.
- Shneiderman, B., Borkowski, E. Y., Alavi, M., et Norman K. (1998). Emergent Patterns of Teaching/Learning in Electronic Classrooms, *Education Technology Research and Development*, 46, 4, 23-42.
- Silver, H., (1998). *Innovations in Teaching and Learning in Higher Education*», Cahier de recherche n° 1, The Language of Innovation: Listening to Higher Education Litterature, 33 p.
- Small J. M., Reform in Higher Education in Canada, *Higher Education Quarterly*, 49, 2, Avril 1995, 113-127.
- Spellman, G. (2000). Evaluation of CAL in higher education., *Journal of Computer Assisted Learning*, 16, 72-82.

- Sperber D. (1996). *La contagion des idées*. Paris. Odile Jacob.
- Stinson, J.E. et Milner R. G.(1996). Problem-based learning in business education: curriculum design and implementation issues, *New Directions For Teaching and Learning*, 68, 33-42.
- Surry, D.W. (2000). Strategies for motivating higher education faculty to use technology. *Innovations in Education and Training International*, 37, 2, 145-153.
- Thompson, D.G., et Williams, R.G. (1985). Barriers to the acceptance of problem-based learning in medical schools. *Studies in Higher Education*, 10, 2, 199-204.
- Tolmie, A. et Boyle, J. (2000). Factors influencing the success of computer mediated communication (CMC) environments in university teaching : a review and case study. *Computers and Education*, 34, 119-140.
- Vygotsky L.S. (1997) *Pensée et langage* 3<sup>e</sup> édition. Paris La dispute..
- Watkins. T.L. (1996). Stage 1 : Creating a new MBA core with team teaching, *Journal of Management Education*, 20, 4 , 411-421.
- Wenger, E.C. et Snyder W.M., (2000) Communities of Practice : The Organizational Frontier, *Harvard Business Review*, janvier/février, 139-145.
- Willemsen, E. W., et Gainen, J.(1995). Reenvisioning statistics: a cognitive apprenticeship approach, *New Directions for Teaching and Learning*, 61, 99-108.
- Wolverton, M., Gmelch, W. H., et Sorenson, D. (1998). The department as double agent: the call for department change and renewal, *Innovative Higher Education*, 22, 3, 203-215.
- Yanow, D. (2000) Organizational learning : a cultural view, *Organization*, 7, 2, 247-258