

L'apprentissage organisationnel et les écoles de gestion : le cas des innovations pédagogiques

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

Cahier de recherche OIPG n° 2002-003
Janvier 2002

ISSN : 1495-9305

L'apprentissage organisationnel et les écoles de gestion : le cas des innovations pédagogiques

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

Résumé

Le présent article traite de l'innovation pédagogique dans les écoles et les facultés de gestion sous l'angle de l'apprentissage organisationnel. Nous considérons les perspectives cognitive, socio-cognitive et néo-béaviorale afin de mieux comprendre l'organisation universitaire innovante et les acteurs impliqués dans le processus. Ces perspectives se définissent dans trois espaces d'apprentissage organisationnel : macro-pédagogique, méso-pédagogique et micro-pédagogique. Ce sont en fait des niveaux d'action à la croisée de l'environnement externe, l'institution, le département et la classe. Comprendre les innovations ne se fait pas sans prendre en compte les facteurs organisationnels qui semblent avoir un impact inhibiteur ou facilitateur lors du déploiement des projets. Ceux-ci se définissent en cinq étapes : idéation, construction, implantation, évaluation et diffusion. Entre ces étapes s'articulent des ajustements tant aux niveaux stratégique, structurel qu'opérationnel. Ces ajustements peuvent se révéler par des compromis assurant la cohérence du processus. Le présent article a pour but de valider ce cadre théorique. Neuf cas d'innovation pris dans la littérature nous ont permis de répondre à cet objectif.

La difficulté du nouveau langage ira d'ailleurs en s'atténuant lorsque son originalité créatrice aura engendré un nouveau sens commun.
Georges Gusdorf, *La parole*, 1952.

Introduction

L'innovation, à distinguer de l'invention, se présente de plus en plus comme un mot clé à la lumière de l'idéal-type de l'université entrepreneuriale. Qu'elle soit pédagogique, technologique ou curriculaire, force est de reconnaître qu'elle relève de la volonté et de l'influence des acteurs qui la porte et de la capacité des organisations à appuyer le processus. Nous croyons à cet effet que l'innovation implique un investissement tant en travail, en action que sur le plan identitaire, qui pose la question de l'apprentissage des acteurs et des structures dans lesquels ils évoluent. Nous considérons l'apprentissage organisationnel à cet égard comme cadre intégrateur nous permettant de mieux comprendre l'organisation universitaire innovante et les acteurs impliqués dans le processus d'innovation. Il y a apprentissage lorsque l'organisation ou l'individu (le professeur/innovateur) parvient à agir de façon plus efficace en intégrant les savoirs tirés de la pratique. Il y a parfois transgression des règles, rejet de l'état établi, il y a risque mais l'action est en fonction de l'état précédent ; ce qui était à changer, remodeler.

Il existe dans le cadre de l'apprentissage organisationnel trois perspectives nous permettant de mieux comprendre l'innovation : les perspectives cognitiviste, sociocognitiviste et néo-béaviorale. Nous les définissons dans trois espaces d'apprentissage organisationnel : macro-pédagogique, méso-pédagogique et micro-pédagogique. Ces espaces sont en fait des niveaux d'action à la croisée de l'environnement externe, l'institution, le département et la classe. Ces perspectives sont en fait des propositions qui s'inscrivent à la suite des pistes de réflexions et de recherches proposées par Béchard et Pelletier (2001) et Béchard (2002) ainsi qu'à partir des contributions des sciences sociales et de l'éducation, traitant de la problématique de l'innovation, des 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), et des travaux se réclamant des théories des organisations. Le présent article a pour but de valider ce cadre théorique à la croisée des chemins. Neuf articles descriptifs pris dans la littérature dont deux appuyés par des entretiens semi-directifs (les cas 1 et 2) réalisés auprès des auteurs nous ont permis de répondre à l'objectif de validation. Ces articles rendent compte des logiques d'action qui guident les innovateurs, c'est-à-dire le sens donné à l'action dans une situation d'action.

Notre définition de l'apprentissage organisationnel est à la rencontre de différentes approches théoriques. Elle emprunte à l'épistémologie constructiviste, au sens que les acteurs et les processus sont au centre de notre démarche. Elle met au centre le processus cognitif de l'acteur, sa représentation du système d'action interne et externe, les négociations et compromis auxquels il fait face. Nous considérons que pour qu'il y ait innovation, il faut qu'il y ait convergence des logiques d'action des différents acteurs interpellés par le processus. La définition de l'objet est en fait un compromis, sujet à redéfinition par les acteurs mobilisés. L'apprentissage organisationnel nous permet de formuler les hypothèses suivantes.

Nous considérons que **la perspective cognitiviste** se réalise à partir des croyances personnelles mais aussi les attitudes et valeurs d'un ou des professeurs qui se lan-

cent dans un projet de « type auto-formation ». L'acteur n'agit pas seulement en fonction de l'action mais aussi de ses expériences personnelles.

Les apprentissages à partir des organismes d'accréditation rendent compte de **la perspective sociocognitiviste**; dans ce cas-ci, le (champion ou innovateur auto-déclaré) ou les professeurs se lancent dans une stratégie de survie d'un programme. L'innovation dans un programme est ici une nécessité. L'incertitude en tant que contrainte donne lieu à l'innovation, synonyme ici d'une augmentation cognitive et affective des échanges entre acteurs, dont les représentations sur le sens de l'action peuvent être conflictuelles et contradictoires. L'organisation doit permettre la communication puisque l'innovation est un construit, résultant d'un travail de mobilisation, d'appropriation et de négociation entre acteurs. L'innovation relève de la coordination fonctionnelle.

Quant à **la perspective néo-béaviorale**, elle révèle des apprentissages acquis par une université à partir de l'analyse de l'environnement. L'acteur est alors le sommet stratégique de l'institution visant l'adaptation à l'environnement. Il y a par le leader incitation et définition de l'innovation. Stratégie de croissance ou positionnement concurrentiel, tel est l'enjeu ; la création de programme basé sur l'enseignement à distance dans une université axée sur l'enseignement présentiel s'inscrit dans cette perspective. L'innovation dans le programme est dans ce cas-ci stratégique. On retrouve le même processus que dans la perspective sociocognitiviste, c'est à dire que l'innovation relève de la coordination fonctionnelle pour l'élaboration d'un compromis.

1. Apprentissage organisationnel et théories des organisations

Depuis le début des années 80, l'incommensurabilité des paradigmes et l'éclectisme des influences théoriques ont marqué la production des connaissances en théorie des organisations. Le constructivisme reflète cette épistémologie. Les changements dans les structures et les contraintes de l'organisation ont aussi mené à la diversification des regards. Notre propos est de cerner cette évolution afin de mieux spécifier notre démarche théorique.

Nous savons que le vingtième siècle a débuté avec l'organisation rationnelle et que jusqu'aux années 70 les théories de l'organisation graviteront autour de l'organisation scientifique du travail (Taylor, 1911; Taylor, 1919; Taylor, 1957; Fayol, 1956; Follet, 1941;), l'École des Relations Humaines (Mayo, 1933; Mayo, 1949; Roethlisberger et Dickson, 1939;), l'étude des bureaucraties (Weber, 1971; Blau, 1955; Crozier, 1963; Gouldner, 1964; Merton, 1965), les théories de la prise de décision (Cyert et March, 1966; March et Simon, 1964; March et Olsen, 1976; March, 1978; Simon, 1952), l'analyse des systèmes avec l'approche socio-technique (Bernard, 1978; De Rosnay, 1977; Emery, 1969; Trist, 1971; Von Bertalanffy, 1973), les théories de la contingence (Lawrence et Lorsch, 1989; Pfeffer et Salancik, 1978; Child, 1972) et les théories marxistes (Goldman et Van Houten, 1979; Benson, 1977) et interactionnistes (Clegg, 1977; Silvermann, 1973). Force est de reconnaître que, Fayol, Barnard et

Weber ont marqué l'évolution de la pensée administrative et de l'analyse des organisations.

Si Taylor s'insurgeait du caractère aléatoire de l'enseignement des gestes et méthodes de travail et de la flânerie systématique en usine, Fayol a fait de l'organisation un environnement rigide appuyé par un système de pouvoirs érigé pour contrôler les intérêts individuels. Avec l'avènement des théoriciens de l'École des relations Humaine, la thèse de l'intérêt personnel est réfuté mais comme l'avance Benson (in Séguin et Chanlat), ils visaient plutôt à contrôler les motivations et l'informel afin que la rationalité triomphe. Cette rationalité sera mise à l'épreuve dans les recherches ultérieures. Pour Weber (1971) la bureaucratie représente la manifestation d'un long processus de rationalité, celui de la modernité. Gouldner (1964) à la suite de Weber, et comme Merton (1937) et Selznick (1942), souligneront la rigidité du modèle bureaucratique. Cyert et March (1966) démontreront que l'entreprise est une organisation mettant aux prises des groupes aux intérêts multiples et que les processus de prise de décision passent par des séries de médiation. L'objectif général de l'entreprise ne peut s'affirmer qu'à travers une série de sous-objectifs, dans un va-et-vient où les arbitrages subissent l'influence des groupes. Comme Simon, ils avancent que l'objectif visé est moins la maximisation que l'atteinte de résultats satisfaisants pour les acteurs qui, eux mêmes poursuivent des objectifs propres. La rationalité est un mythe, elle est limitée puisque l'information est incomplète. La prise de décision est à la lumière de la représentation de la réalité qui est en fonction de valeurs et d'opportunités. Crozier parallèlement à Cyert et March (1966), March et Simon (1964) sur la rationalité limitée, présentera la rigidité des tâches et des rapports humains qui caractérisent le modèle bureaucratique français. L'acteur qui, inscrit dans un cercle vicieux, possède des degrés de liberté et exerce une rationalité au sein de ce contexte rigide. La notion d'incertitude joue à cet effet un rôle important puisque l'organisation est le produit d'intérêts et de volontés partiellement contradictoires et conflictuelles. Crozier à la suite de Selznick et Gouldner mettra en évidence l'autonomie de l'acteur qui est guidée par des stratégies, souvent implicites, qui sont à la base des systèmes d'action concrets.

Les organisations décrites par ces théories sont définies comme des systèmes conscient d'activités coordonnées par une structure d'autorité (Séguin et Chanlat, 1992) qui assume la définition des objectifs. L'organisation fait l'objet de consensus, étant légitimées en fonction du système de valeurs de la société. Elles existent que dans le présent. Les courants suivants ont permis d'élargir nos représentations en mettant l'accent entre autres sur l'individu quelque soit sa position organisationnelle, ses interactions, ses capacités d'agent, les processus de négociation auxquels il est soumis et le caractère diachronique des organisations.

Le courant sociopolitique qui naîtra des travaux de Crozier nous présentera l'organisation comme le résultat de divers foyers d'action négociées en termes de jeux d'acteurs et individuels. L'action collective est un construit social dont l'existence pose problème et dont il reste à expliquer les conditions d'émergence et de soutien (Crozier et Friedberg, 1977). Les approches institutionnelles (Dimaggio et Powell, 1983; Meyer et Rowan, 1991; Scott, 1987; Amburgey et Rao, 1996) et l'économie des organisations (Garnovetter, 1985; Williamson, 1981; Eisenhart, 1989; Boltanski et Thévenot, 1991) marqueront par la suite les théories de l'organisation.

L'économie des coûts de transaction (Coase et Williamson) a été influente dans ce courant. La comparaison de ses coûts de transaction avec ceux du marché dans une situation donnée permet de déterminer l'organisation la plus efficace. Le courant socio-cognitif (Smircich, 1983; Daft et Weick, 1984; Gioia, 1986, Weick, 1995; Fiol et Lyles, 1985, Levitt et March, 1988; Weick, 1979; Silverman, 1970) soutiendra par la suite dans une perspective interactionniste une conception de l'organisation à partir des processus perceptuels et cognitifs dans les processus d'apprentissage. Les théories constructivistes (Bouchiki, 1990; Giordano, 1999; Orlikowski, 1992; Child, 1997), les points de vue radical humaniste (Alvesson, 1987; Alvesson, 1987; Townley 1993; Deetz, 1992), et postmodernes (Hassard, 1993; Chia, 1996; Kilduff et Mehra, 1997; Linstead, 1993) ont alimenté par la suite les démarches théoriques.

Notre définition de l'apprentissage organisationnel emprunte à diverses orientations théoriques. Les notions de logique d'action et de compromis, relevant tant les dimensions symboliques qu'organisationnelles, rendent compte de cette hybridation. Sous l'angle de l'apprentissage organisationnel, nous considérons l'innovation pédagogique comme une construction sociale. Cela nous amène à dépasser de façon dialectique l'opposition entre « acteurs » et « structures » et de mettre au centre de l'analyse les processus menant à l'implantation de l'innovation. Nous parlons 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).

2. Contexte théorique

Comprendre les innovations ne se fait pas sans prendre en compte les facteurs organisationnels (reliés tant à l'environnement externe, à l'institution, au département qu'à la classe) qui semblent avoir un impact inhibiteur ou facilitateur lors du déploiement des projets. Ceux-ci se définissent en cinq étapes : idéation, construction, implantation, évaluation et diffusion. Entre ces étapes s'articulent des ajustements tant aux niveaux stratégique, structurel qu'opérationnel. Ces ajustements peuvent se révéler par des compromis assurant la cohérence du processus. Il y a des boucles de rétroaction. La découverte de l'écart entre le souhaité et le réalisé est en fait la première étape dans l'apprentissage. Il s'agit de tirer profit des erreurs mais l'innovation peut-être aussi le résultat d'une rencontre fortuite entre un problème et une solution. La configuration de ces étapes, facteurs, ajustements et espaces d'apprentissage organisationnel nous permettent de définir les perspectives (cognitiviste, sociocognitiviste et néo-béaviorale) et les différences qu'elles entretiennent entre elles.

Nous considérons qu'il y a eu ces dernières années peu de réflexion théorique sur l'innovation pédagogique en contexte universitaire, exception faite des travaux de Hannan et Silver (2000). C'est dans cet optique que nous voulons apporter notre contribution au corps de connaissances sur le sujet. Définissons d'abord le concept d'innovation pédagogique pour mieux orienter notre démarche. Notons que les innovations technologiques et/ou curriculaires peuvent faire l'objet de la réflexion en autant qu'elles s'inscrivent à l'intérieur des paramètres suivants:

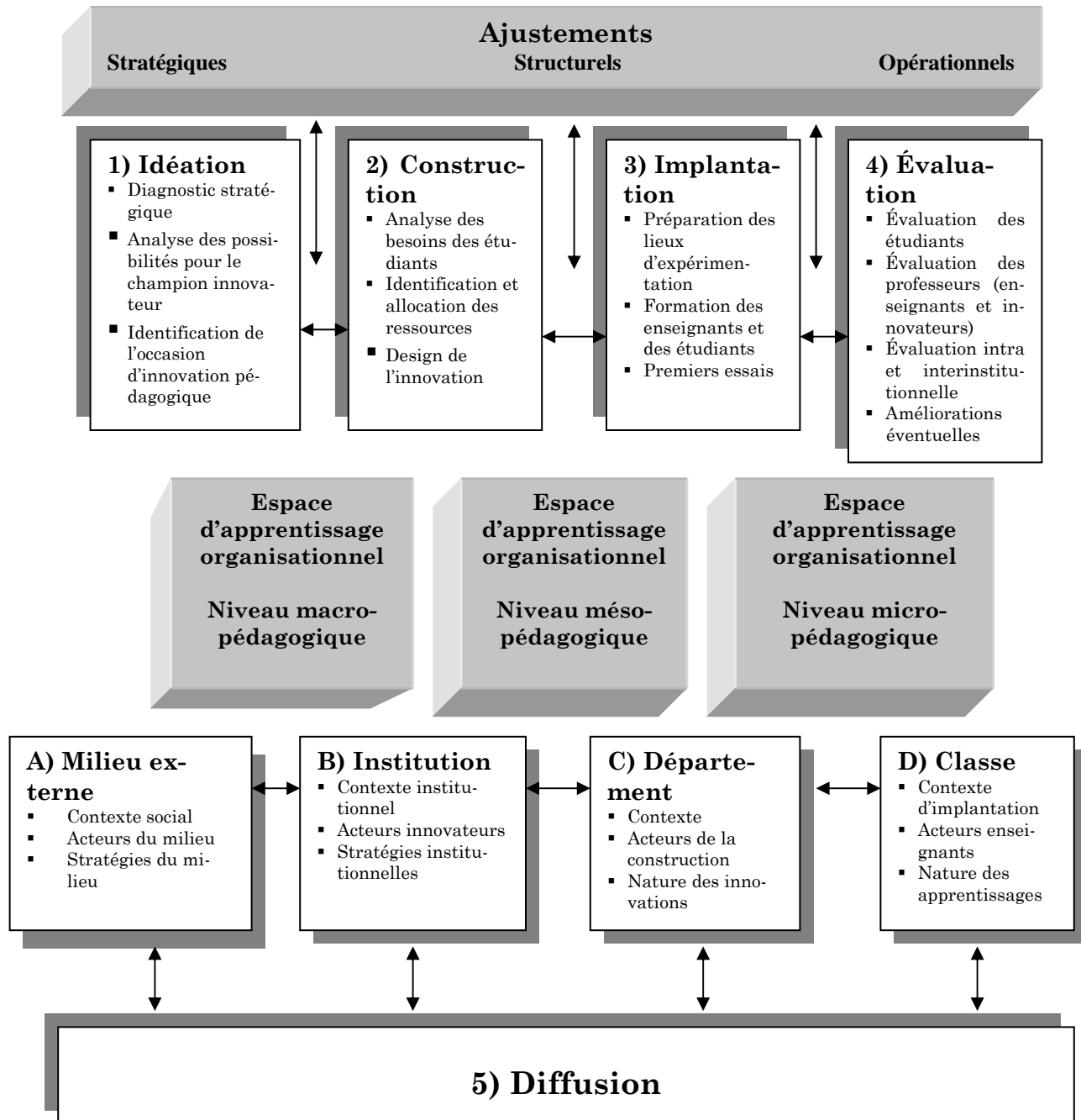
L'innovation pédagogique est une activité délibérée qui tend à introduire de la nouveauté dans un contexte donné et cherche à améliorer substantiellement les apprentissages des étudiants en situation d'interaction et d'interactivité. En contexte universitaire, les innovations pédagogiques sont souvent décrites comme tout ce qui ne relève pas de l'enseignement magistral, méthode encore utilisée par une très grande majorité de professeurs (Bécharde et Pelletier, 2001, p.133).

Dans cette première section, nous identifierons les cinq étapes de l'innovation pédagogique et les facteurs organisationnels qui semblent avoir un impact inhibiteur ou facilitateur lors du déploiement des innovations. On parle de facteurs reliés à l'environnement externe, à l'institution (sommet stratégique), au département et finalement à la classe (Bécharde et Pelletier, 2001). Pour mieux illustrer notre démarche présentée brièvement en introduction, référons-nous au tableau de la page suivante.

2.1 Les cinq étapes

La première étape, l'idéation, se traduit par trois dimensions: le diagnostic stratégique, l'analyse et l'identification des possibilités pour l'innovateur. L'étape de la construction renvoie à l'analyse des besoins des étudiants, l'identification et l'allocation des ressources et le design de l'innovation. Vient ensuite l'étape de l'implantation: il y a préparation des lieux d'expérimentation, formation des enseignants et puis les premiers essais. L'évaluation en tant que quatrième étape se rapporte tant à celle des étudiants, des professeurs et par le niveau institutionnel (intra et inter). Les améliorations à apporter font partie de cette étape. Finalement, la diffusion soulève la question du réseau de l'innovateur et/ou de l'institution.

Tableau 1
Dynamique du développement des innovations pédagogiques en enseignement supérieur



2.2 Les facteurs

2.2.1 Facteurs reliés à l'environnement externe

Trois catégories nous permettent de regrouper les facteurs reliés à l'environnement externe:

- ❖ **le contexte social:** la reddition des comptes et les transformations technologiques et pédagogiques s'inscrivent dans ce contexte. Le mouvement de la qualité, la critique des programmes de MBA, les besoins nouveaux de la société, la réduction du financement gouvernemental, sont autant de facteurs démontrant les pressions de l'environnement sur le milieu universitaire;
- ❖ **les acteurs du milieu:** ils peuvent être tant du milieu gouvernemental, du milieu universitaire, du milieu des corporations professionnelles, du milieu civil et du milieu des entreprises;
- ❖ **les stratégies du milieu** se réfèrent à la législation, au financement, à la compétition et à la coopération entre les universités et finalement à l'accréditation.

2.2.2 Facteurs reliés à l'institution

Il existe trois catégories de facteurs reliés au sommet stratégique:

- ❖ **la perception du contexte institutionnel** se traduit par 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. 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. Au chapitre des ressources matérielles, on mentionne principalement la qualité des lieux et l'importance de l'infrastructure technologique ainsi que sa capacité. Quand il est question des programmes d'enseignement, on fait référence aux éléments de croissance des effectifs, à l'insatisfaction des programmes existants et à la nécessité de rendre l'étudiant plus actif dans ses apprentissages. 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, aux plans stratégiques à l'interne, de l'importance de la culture organisationnelle qui encouragent ou inhibent les innovations pédagogiques, aux buts de l'administration, au 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 registariat et du rôle du doyen dans l'engagement dans l'excellence en enseignement et dans les innovations pédagogiques.
- ❖ **les acteurs innovateurs:** les professeurs exemplaires-innovateurs, récipiendaires de prix, professeurs qui s'auto-déclarent innovateurs, professeurs centrés sur

l'étudiant, professeurs seniors, redresseurs de situations difficiles, experts en technologie, jeunes professeurs en carrière, conseillers pédagogiques et même les administrateurs. Il est question de leurs conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage, de leurs sources d'inspiration, leurs orientations épistémiques qui semblent jouer un rôle de par les conventions de la discipline et la culture de l'enseignement de cette discipline.

- ❖ **les stratégies institutionnelles de développement professionnel:** 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.

2.2.3 Facteurs reliés au département

Nous pouvons classer les facteurs reliés au département en trois catégories :

- ❖ **le 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.

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. Quand on parle de culture départementale, on mentionne le moral des troupes, la paranoïa départementale, les demandes conflictuelles sur le temps des professeurs, la collaboration, le pouvoir d'influence des pratiques d'enseignement et d'apprentissage, l'échange de syllabus et les discussions pédagogiques informelles. 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. 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^{er} 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.

- ❖ **les acteurs de la construction;** on parle autant des concepteurs eux-mêmes que de l'équipe de constructeurs de l'innovation pédagogique (y compris les assistants de recherche) 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.

- ❖ **la nature des innovations pédagogiques:** elles peuvent être isolées, guidées ou dirigées, centrées sur les étudiants comme individus ou comme petits groupes (Hannan et Silver, 2000). L'utilisation intensive des nouvelles technologies de l'information et de la communication est souvent valorisée quoique non exclusivement.

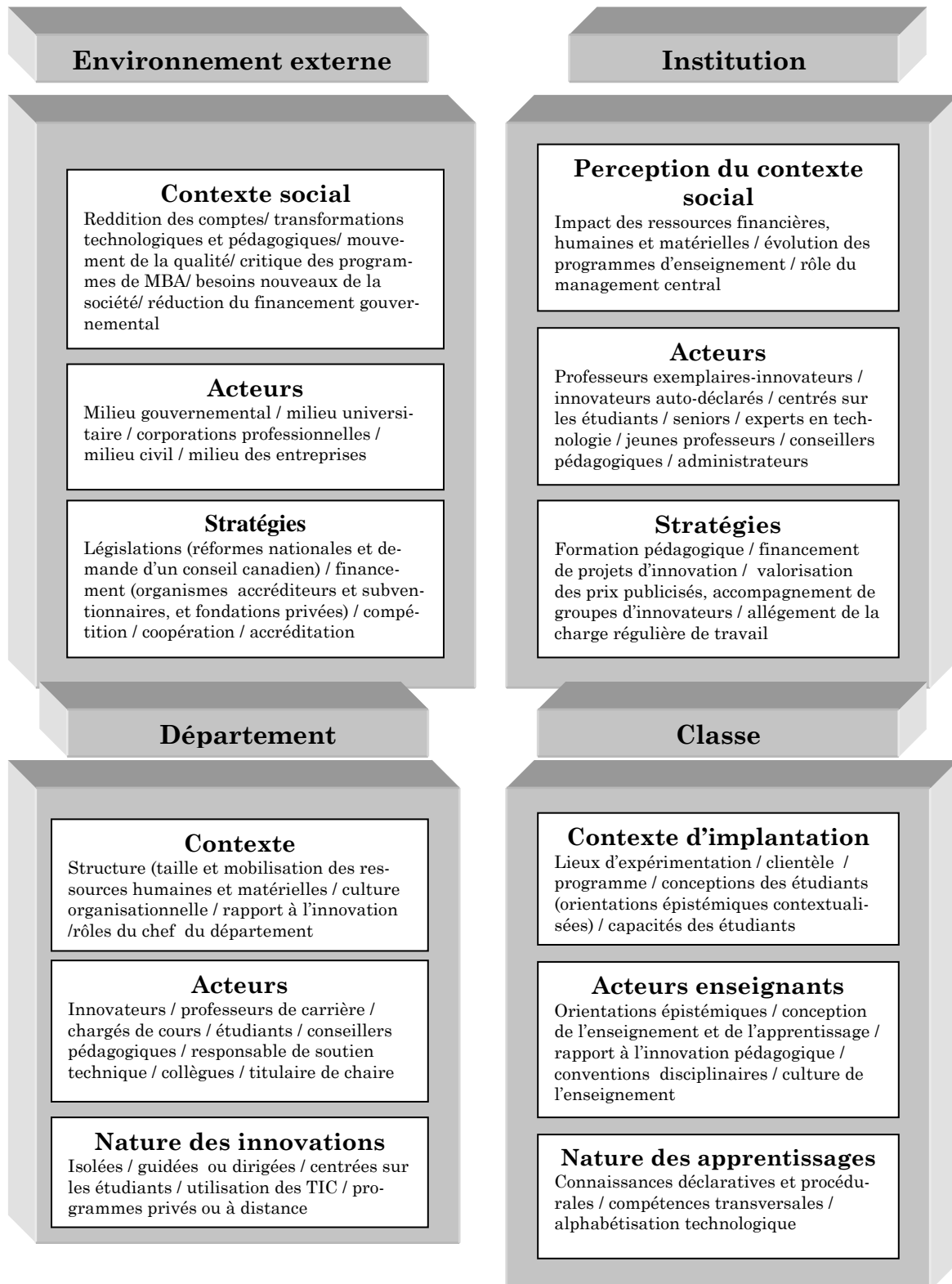
2.2.4 Facteurs reliés à la classe

Il y a trois catégories:

- ❖ **le contexte d'implantation** se réfère aux lieux d'expérimentation, aux conceptions des étudiants ainsi qu'à 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. 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. 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.
- ❖ **les acteurs enseignants;** 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. 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. 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 compétences, 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.
- ❖ **la nature des apprentissages que les innovations pédagogiques veulent offrir;** nous pensons aux connaissances déclaratives et procédurales, compé-

ces transversales et à l'alphabétisation technologique. En effet, le but des innovations pédagogiques est de faire apprendre autrement les connaissances déclaratives et procédurales. 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 davantage les connaissances et les compétences technologiques que les innovations pédagogiques qui se sont le plus développées ces dernières années avec le concours des technologies de l'information et de la communication.

Tableau synthèse 2 Facteurs reliés à l'innovation pédagogique en enseignement supérieur



3. Trois perspectives et quelques précisions méthodologiques

Les articles qui ont fait l'objet de notre démarche analytique empruntent les étapes du processus que nous avons définies (de l'idéation à la diffusion) sans toutefois le faire explicitement. Nous avons redéfini ces expériences d'innovations à la lumière de notre cadre théorique. Considérant qu'il y a déjà une démarche d'explication, voire un travail de conceptualisation, donc de réduction de la part des auteurs, nous croyons que notre perspective nous amène à une double réduction de la réalité sociale construite par ceux-ci. Toutefois, nous considérons qu'elle rend compte des logiques d'action; elle permet de comprendre la manière dont l'acteur se définit et se situe par rapport à une situation engageant une nécessité ou un désir d'innover. À cet effet, chaque écrit descriptif (Coiteux, 1999; Vézina et Leblanc, 1999; Saudaragan, 1996; Coulombe et al., 2000; Magill et Harden, 1998; Watkins, 1996; Frenois et Brulotte, 1999; Liesewski, 1994; Bates et Escamilla de los Santos, 1997) présente les innovations, les multiples rôles des innovateurs qui portent les innovations dans leur milieu et finalement, les facteurs qui encouragent ou inhibent leur implantation. Après avoir effectué une recension des écrits traitant des innovations pédagogiques en sciences administratives, nous avons choisi les articles à partir de ces critères reliés au processus.

3.1 La perspective cognitive

Les trois cas de cette première perspective (Coiteux, 1999; Vézina et Leblanc, 1999; Saudaragan, 1996) traitent de la refonte d'un cours au premier cycle.

Tableau 3
La perspective cognitive

	Cas 1	Cas 2	Cas 3
Auteur/ Innovateur	Coiteux (1999)	Vézina et Leblanc (1999)	Saudaragan (1996)
Innovation	Refonte d'un cours de macro-économie au premier cycle de l'École des HEC à Montréal: création d'un site internet	Refonte d'un cours de comptabilité au premier cycle de l'École des HEC à Montréal: création d'un CD-ROM	Refonte radicale d'un cours d'introduction de comptabilité à l'Université Santa Clara : développement des compétences

Dans les trois cas l'apprentissage se fait **au niveau macro-pédagogique à partir des croyances et expériences personnelles du professeur/innovateur centré sur l'étudiant**. Le contexte social est marqué par le mouvement de la qualité qui traverse les universités depuis quelques années, l'expansion des TIC, l'enseignement à distance et l'accent grandissant sur l'apprentissage. Prenons l'exemple du cas 1 pour mieux nous présenter le constat relié à l'étape de l'idéation. L'insatisfaction

personnelle des manuels en macro-économie, ayant créé un taux d'échec élevé (près de 50%) au cours des semestres antérieurs et ne correspondant pas à la réalité (notamment pour la politique monétaire) a été le point d'ancrage pour le professeur de macro-économie. La création d'un site Internet permettait de rassembler les contenus développés lors de trimestres antérieurs sans avoir à rédiger un manuel, ce travail étant peu reconnu dans le dossier de l'agrégation. Il s'agit en fait d'une **stratégie de développement professionnel** appuyée par un diagnostic stratégique et d'identification des possibilités dans la perspective d'une refonte de cours. Dans le cas 2, il s'agit d'une demande de la directrice du programme des certificats pour l'amélioration d'un cours sur le contrôle budgétaire par le recours à l'enseignement à distance. Quant au cas 3, il y a nécessité d'une approche nouvelle pour le cours d'Introduction à la comptabilité et ce, bien avant les recommandations de l'*American Accounting Association* qui vont dans ce sens.

Les professeurs que l'on retrouve dans cette perspective sont des innovateurs centrés sur l'étudiant. Donner une meilleure compréhension de la macro-économie à des non-économistes représente l'objectif à la base de la création du site dans le cas 1. Susciter l'intérêt des étudiants et la joie d'enseigner sont certes ce qui motive le professeur. Nous retrouvons aussi ce profil psychosocial dans les cas 2 et 3. Réalisant que les stratégies d'apprentissage diffèrent d'un étudiant à l'autre, le professeur de comptabilité (cas 2) développe une approche modulaire dans un CD-Rom voué à l'enseignement du contrôle budgétaire afin de donner de la flexibilité à l'apprenant. Il propose trois approches pédagogiques : déductive, inductive et exploratoire. Le CD-Rom permet de reproduire une atmosphère de classe, d'envoyer un courriel, de participer à des forums, voir le professeur, entendre sa voix et de donner davantage de contenus qu'en classe (commentaires, résultats de recherche et questions à choix multiples). Les acteurs du cas 3, de l'Université Santa Clara, ont effectué des entretiens avec les étudiants les plus brillants en comptabilité afin de répondre davantage aux besoins professionnels. Ils réalisent que l'approche traditionnelle (*book-keeping*) n'est pas stimulante. L'objectif fixé est de dépasser les approches mécanicistes et ennuyantes, de briser la fausse conception que la comptabilité ne se résume pas à la tenue de livres. Il s'agit de développer les compétences que sont la communication orale et écrite, le jugement, la pensée critique et le travail en équipe. La critique des étudiants se conjugue au contenu de la littérature traitant des transformations pédagogiques dans le domaine de la comptabilité. Y est traité des contenus de cours et de l'enseignement magistral – "transmittal approach" – qui force à mémoriser et à ne pas tenir compte du constructivisme -, et des nouveaux besoins des futurs comptables de voir large et de chercher la bonne information dans l'environnement. L'évolution rapide des connaissances en sciences comptables pose le problème de l'articulation entre l'information et les savoirs. Ces critiques et constats sont fortement appuyés par les recommandations des instances d'accréditation qui traitent de la nécessité du changement des programmes en comptabilité. Les auteurs sont tant du milieu privé, des bureaux comptables, du milieu professionnel¹ que du système d'enseignement supérieur américain en général.

¹ Représenté entre autres par l'AACSB, l'AECC (1990), le *Treadway commission report* (1987), l'AAA et sa commission d'enquête, le comité Bedford (1986). Le "Position Statement No. Two" de l'AECC a été déterminant puisqu'il endossait la direction donnée à la refonte du cours: emphase mise sur le développement du jugement, des compétences analytique, critique, orale, d'écriture et interpersonnelles.

Les cas 1 et 2 nous démontrent qu'innover s'avère être une opportunité pour améliorer une situation donnée mais aussi pour rentabiliser les recherches effectuées antérieurement. Par exemple, le site voué à l'enseignement de la macro-économie (cas 1) permet d'être plus rapide dans la création de matériel (permet de transposer les acétates Power Point développés antérieurement pour créer des notes schématiques), de rassembler les fichiers de données créés antérieurement, d'uniformiser les contenus pour faciliter la coordination de cours et donner plus de matériel aux chargés de cours. Dans le cas 2, il y aurait une opportunité de commercialiser le CD-ROM. Dans le cas 3 l'innovation implique la nécessité du changement dans le premier cours de comptabilité afin d'attirer et de garder les étudiants les plus brillants. Autre raison à la nécessité d'innover, le premier cours est souvent déterminant dans le choix de carrière de l'étudiant.

Les cas 1 et 2 se retrouvent dans le même contexte institutionnel, soit une grande école de gestion² de calibre international et leader sur le marché de la francophonie au Québec. Force est de constater que, la culture institutionnelle est un facteur déterminant. Les politiques encourageant l'enseignement et la recherche, l'accès à des spécialistes techniques, l'importance de l'infrastructure technologique, et la remise de prix aux innovations pédagogiques sont autant de facteurs favorisant la construction et l'implantation des innovations dans cette institution.

Au niveau méso-pédagogique, le contexte est celui d'une culture départementale individualiste et propice à l'innovation. L'appui du chef de département, du doyen et des collègues sont autant de facteurs favorisant la démarche représentée dans les trois cas. Par contre, innover présente un risque dans la carrière d'un jeune professeur, ce qu'ont vécu les cas 1 et 2. Innover implique une incertitude par rapport à la liberté académique.

L'analyse des besoins des étudiants, l'identification et l'allocation des ressources et le design nous permettent de comprendre la deuxième étape, la construction. Les trois cas nous démontrent qu'elle ne se fait pas sans les budgets voués au développement pédagogique, l'appui du chef de département, du doyen et des collègues (mais mise en garde par rapport aux politiques d'agrégation) mais aussi leur influence puisque certains ont déjà investis les technologies. La créativité et l'autonomie **des assistants de recherche** sont aussi retenues dans

² La reconnaissance de la pédagogie tient une place privilégiée dans cette institution où 30 programmes sont offerts à plus de 9000 étudiants puisque des prix sont décernés aux professeurs ayant excellé, que ce soit pour la qualité de leur enseignement ou la création d'un outil pour l'apprentissage; les prix de pédagogie (qui soulignent la contribution pédagogique), multimédia (qui récompensent le matériel pédagogique multimédia ou faisant appel aux nouvelles technologies de l'information), et François-Albert Angers (pour la publication de manuels pédagogiques rédigés en français) sont accordés annuellement² parmi les professeurs ayant posé leur candidature. Depuis sa nomination en 1994, le directeur de cette école de gestion a piloté de nombreux changements tant administratifs, comme l'implantation du logiciel People Soft, que pédagogiques comme la création de nouveaux cours et programmes en gestion. De plus, il a contribué à la mise sur pied du programme Virtuose qui est une infrastructure informatique et de télécommunication intégrée à la formation des étudiants. Cette stratégie de croissance a été couronnée de succès d'une part par une augmentation des effectifs-étudiants et d'autre part, par l'obtention de l'accréditation de l'*European Foundation of Management Development* (EFMD), organisme qui regroupe 26 des institutions de gestion les plus prestigieuses d'Europe

l'apprentissage qu'implique l'amélioration et la refonte d'un cours. Leur apport et les services offerts par l'institution (service de l'audiovisuel par exemple) sont reconnus.

Passons à la troisième étape, soit l'implantation. La préparation des lieux d'expérimentation, la formation des enseignants et les premiers essais font partis de cette étape. Seul le cas 1 nous apprend sur la formation des enseignants puisqu'elle a été essentielle, l'innovateur étant le coordonnateur du cours donné à plus de 14 groupes. Le site a été implanté un an avant la venue de l'infrastructure technologique qu'est Virtuose, soit en 1998. Créant une surcharge des laboratoires de l'institution, les plaintes ont été nombreuses. La venue de Virtuose a permis de régler le problème. Quant au cas 2, le CD-Rom n'a pas été implanté au certificat tel que prévu. Il a été utilisé dans la classe du professeur mais faire payer les étudiants et de ne pas être présent lui posait un problème d'ordre éthique. Le troisième nous apprend que l'implantation s'est avérée un succès.

Au niveau micro-pédagogique, on retrouve une population de 1^{ère} année du 1^{er} cycle en sciences de la gestion. Les enseignants sont principalement centrés sur leur discipline. Les connaissances déclaratives de la discipline et les compétences technologiques (par exemple, l'alphabétisation technologique par l'utilisation intensive des portables dans le cas 2) et le développement des compétences transversales dans le cas 3) guident la démarche.

Dans l'étape de l'évaluation, on retrouve une grande satisfaction de la part des étudiants dans les trois cas. Par exemple, la refonte du cours d'introduction à la comptabilité (cas 3) a influencé le choix de carrière de certains étudiants. Les résultats d'un questionnaire donné aux étudiants endossent ce constat. Quant aux professeurs, voici les résultats. Les prestations en classe se sont avérées plus facile dans le cas 1; la méthode a changé l'enseignement de la macro-économie. Pour le cas 2, la création de matériel pédagogique semble être peu soutenue par l'institution et le service d'enseignement. Il s'agit d'un frein pour le créateur qui reconnaît qu'innover implique un supplément de travail. L'investissement en terme de temps et les discours des pairs, favorisant la recherche aux dépens du développement pédagogique et traduisant de ce fait les politiques internes d'évaluation, ont été les contraintes et obstacles qu'ont connus les acteurs des cas 1 et 2. Le cas 3 ne traite pas de cette question. Quant à l'évaluation intra et interinstitutionnelle, elle se traduit par la remise des prix: le cas 1 est récipiendaire du Prix multimédia CD-ROM Sni (pour la création de matériel pédagogique multimédia ou faisant appel aux nouvelles technologies de l'information); le cas 2 est aussi récipiendaire du prix multimédia. L'innovateur du cas 3 a reçu les prix suivants: *Undergraduate Business Administration Teacher of the Year, Accounting Teacher of the Year et AAA National Award*. Les cas 1 et 2 appuyés par la même institution ont fait une démonstration publique lors du congrès de l'AACSB. Les deux dernier cas ont fait l'objet d'un article pour disséminer les innovations pédagogiques à l'ensemble de la communauté.

En ce qui à trait à la diffusion qui en tant qu'étape traverse les trois espaces d'apprentissage organisationnel, le cas 1 nous démontre que la méthode est utilisée dans l'enseignement de la macro-économie au MBA et au DESG; le cas 2 nous révèle que l'innovation est demeurée dans la classe du professeur; l'expérience reliée au

cas 3 dure depuis cinq ans et plusieurs éléments ont été utilisés au 1^{er} cours de comptabilité du MBA.

Résumé

Dans la perspective cognitiviste, l'innovation est portée par le niveau opérationnel, c'est-à-dire les professeurs qui, de concert avec les ressources mises à leur disposition, élaborent une stratégie en fonction du contexte dans lequel ils évoluent. L'innovation dans un cours correspond à un désir d'améliorer une situation. L'innovation correspond aussi au désir d'apprendre. Hors de la classe, elle renvoie à un désir de reconnaissance sociale. La stratégie est définie par intérêt, en lien avec leurs croyances et expériences personnelles et en accord avec leurs orientations épistémiques. Il s'agit en fait d'une stratégie de développement personnel qui s'apparente au modèle du bas vers le haut. L'innovation pédagogique est ici en lien avec les conceptions de l'apprentissage du professeur et celles des étudiants. L'innovation correspond au phénomène d'élargissement des méthodes d'enseignement et d'intensification de l'interaction en et hors de la classe. La reconnaissance de la pédagogie au niveau institutionnel a un impact significatif sur le développement des innovations. Par contre, il existe certaines contraintes institutionnelles qui sont un frein à l'innovation.

Tableau 4
Synthèse de la perspective cognitiviste

Niveaux		Perspective cognitiviste
Niveau macro-pédagogique	Contexte	▪ Apprentissage à partir des croyances et expériences personnelles
	Acteurs	▪ Professeur-innovateur centré sur l'étudiant
	Apprentissages	▪ Stratégies de développement professionnel (auto-formation)
Niveau méso-pédagogique	Contexte	▪ Culture départementale individualiste et favorable à l'innovation
	Acteurs	▪ Professeur et assistant de recherche
	Apprentissages	▪ Amélioration d'un cours et refonte radicale d'un cours
Niveau micro-pédagogique	Contexte	▪ Étudiants de 1 ^{ère} année du premier cycle
	Acteurs	▪ Enseignants centrés principalement sur leur discipline
	Apprentissages	▪ Connaissances déclaratives de la discipline en plus des compétences technologiques et transversales nécessaires

3.2 La perspective sociocognitiviste

Les articles de Coulombe et al. (2000), Magill et Harden (1998) et Watkins (1996) nous servent de matériau pour rendre intelligible la perspective sociocognitiviste.

Tableau 5
La perspective sociocognitiviste

	Cas 4	Cas 5	Cas 6
Auteur	Coulombe et al. (2000)	Magill et Harden (1998)	Watkins (1996)
Innovation	Implantation d'un nouveau programme centré sur une approche collaborative par problèmes au département des sc. comptables de l'Université Laval	Implantation d'un « educational outcomes document » (référentiel de formation) et d'un portfolio (mode d'évaluation) à l'Université de Louisville	Refonte du programme de MBA au Daniels College of Business (Université de Denver)

Dans la perspective socio-cognitiviste on retrouve **au niveau macro-pédagogique un apprentissage à partir des organismes d'accréditation américains³, des groupes de travail⁴ et des pratiques des universités américaines**. Il s'agit en fait de recommandations ou de conseils témoignant des besoins nouveaux de la société, des transformations technologiques, notamment l'expansion des TIC, et les transformations pédagogiques dont l'accent grandissant mis sur l'apprentissage, l'autonomie et les compétences. Les attentes de réformes pédagogiques ont un impact considérable. Les organismes à la base de celles-ci occupent une place importante puisqu'ils régissent les curricula, financent les universités américaines, au

³ Dont *l'American Accounting Association* (AAA) qui a créé en 1986 le comité Bedford qui préconise l'apprentissage intentionnel ("intentional learning") et *l'Accounting Education Change Commission* (AECC) créé en 1990 par l'AAA qui entérine la plupart des propositions du comité Bedford. L'AECC a pour objectif de promouvoir et d'encourager et de financer les réformes en enseignement. Elles se définissent autour de trois éléments essentiels: attitudes professionnelles, connaissances (comptables et du domaine des affaires) et compétences (de communication orale et écrite; intellectuelles et interpersonnelles; développer la capacité de apprendre à apprendre; développer le jugement professionnel et gestion adéquate du temps alloué aux tâches). L'AECC propose une structure de programme composée de 4 niveaux pour que l'étudiant soit en mesure de mieux comprendre les liens entre le milieu des affaires et la société: 1) formation générale et introduction au développement des habiletés de communications et d'habiletés intellectuelles (critique et pensée logique); 2) développer une bonne compréhension de l'environnement des entreprises et de leur fonctionnement interne; 3) mettre l'accent sur une formation générale axée sur l'identification, la mesure, la communication et l'utilisation de l'information comptable; 4) formation spécialisée. Selon le comité Bedford (1986) ce quatrième niveau devrait se donner au deuxième cycle et en formation continue.

⁴ Dont le groupe de travail formé de directeurs de huit grands cabinets d'experts-comptables à la suite du comité Bedford. Les recommandations se traduisent dans le document *White paper* (Arthur Andersen & Co. et al., 1989). L'emphase est mise sur les connaissances techniques, les connaissances générales et le développement des habiletés intellectuelles, interpersonnelles et de communication.

même titre que les grands bureaux comptables⁵, et guident le diagnostic stratégique des universités faisant face à des problèmes. Leur impact prend le chemin suivant : réforme des programmes de plusieurs universités américaines dont la plupart ont été financées par des organismes comptables privés et l'AECC⁶ et ce, à condition de rendre disponible le matériel pédagogique et de développer de nouvelles approches pédagogiques. Ces conditions ont permis la collégialité entre les universités américaines et ont donné notamment diverses présentations aux conférences de l'*American Accounting Association*, ce qui a permis la diffusion des connaissances en pédagogie. La multiplication des articles traitant de la pédagogie ces dernières années ou des changements apportés aux programmes d'enseignement en témoignent. **Un professeur innovateur auto-déclaré et une équipe de professeurs représentent les acteurs de l'innovation mobilisés pour la survie d'un programme.**

Prenons le cas 4 traitant de l'implantation d'un nouveau programme centré sur une approche collaborative par problèmes au département des sciences comptables de l'Université Laval au Québec. Ce cas témoigne en premier lieu des problèmes d'adaptation aux besoins du marché des universités canadiennes comparativement aux universités américaines. Mondialisation des marchés, importance accrue du capital intellectuel et étendue des connaissances et compétences; autant de facteurs à la base des changements survenus. À la lecture de ce cas, on réalise que la réflexion américaine a enclenché un débat sur l'enseignement, qu'il y a en effet un écart grandissant entre les cours et la profession, et que les compétences et les attitudes professionnelles ont évolué. Signe des temps, la tâche traditionnelle du comptable occupe de moins en moins de place. L'enseignement magistral axé sur les contenus déclaratifs et techniques laissent peu de place au jugement et attitudes associés aux nouveaux besoins des entreprises. Les cours doivent mettre l'emphase sur la pensée critique ou créative et les TI deviennent une priorité. Si la réflexion américaine a enclenché des changements, l'impact des groupes de travail pancanadien sur la vision de la profession de l'ICCA et l'Ordre des Comptables (en Management Accrédités (CMA) et Généraux Licenciés) n'est pas à négliger. Voici les principaux constats et recommandations faits ces dernières années:

- peu de changements ont été effectués dans les universités canadiennes;
- les programmes au Québec ont été développés par des comptables agréés: cours orientés vers la préparation et la vérification des états financiers et moins vers l'aspect gestion et l'intégration des connaissances; l'emphase a été mise sur l'acquisition des connaissances et des « recettes » pouvant servir lors des examens des corporations;
- augmentation de la quantité des normes comptables;
- il y a des faiblesses des étudiants quant à l'intégration de la matière, la compréhension du cadre conceptuel de la profession et le jugement critique.

Le cas 4 témoigne du fait que leur cours d'introduction à la comptabilité a peu changé depuis vingt ans et qu'il y a faible proportion de candidats inscrits aux cours de

⁵ Par exemple, The Coopers & Lybrand Foundation a parrainé The University of Southern California.

⁶ La plupart des universités américaines qui ont réformé en totalité leur programme de premier cycle ont été financées par l'AECC.

première année. Retenir les recommandations des organismes d'accréditation et les pratiques des universités américaines est alors la stratégie empruntée pour faire face au fait que l'expert-comptable doit davantage agir en tant qu'utilisateur d'information, de gestionnaire, de concepteur ou d'évaluateur de systèmes d'information. Ce qui révèle que les étudiants sont de plus en plus démunis face aux défis de la profession régie par des normes comptables de plus en plus nombreuses. C'est la survie du programme qui est ici en cause. Ce sont des professeurs qui se sont regroupés pour pallier à la situation. Cela nous démontre que la réussite d'une innovation révèle la capacité à mobiliser des individus. Les connaissances transversales et les connaissances procédurales sont au menu. Le design de l'innovation (emprunté à certaines universités américaines dont par exemple la structure du contenu disciplinaire développée par K.Pincus de l'*University of Southern California*)⁷ se résume de la façon suivante:

- programme centré sur une compréhension globale favorisant l'intégration des connaissances;
- cours basés sur l'approche par problèmes;
- développer un dialogue réciproque de réflexion dans l'action entre l'entraîneur et l'étudiant afin de développer son autonomie;
- emphase mise sur l'utilisation de l'information comptable déjà sous forme d'état financier que de leur préparation;
- développement de matériel inédit
- nécessité de s'adapter constamment ;
- développement d'ateliers d'apprentissage afin d'encourager les compétences de communication écrites et orales— débats, jeux de rôle, simulations, écoute active de vidéos, présentations faites par l'étudiant et évaluation fait par ses pairs, travaux nécessitant la collaboration d'entreprises;
- augmentation de la taille des groupes afin de dégager des fonds servant à la création de laboratoires de petits groupes axés sur la résolution de problèmes;
- scinder certains cours en deux dont la deuxième partie serait consacrée à la pratique;
- cours de deuxième année intégrés dans un cadre de gestion: gestion et conseil de gestion;
- cours de troisième année axée sur la spécialisation;
- favoriser la recherche d'informations et la construction de connaissances au lieu d'augmenter le nombre de cours;
- changer le rôle du professeur (animateur ou guide capable de gérer des incertitudes et l'ambiguïté) et les activités d'apprentissage faites en classe;

Les autres cas révèlent que c'est un professeur-innovateur auto-déclaré qui s'est fait homme de la situation dans une culture organisationnelle individualiste. Il y a un engagement fort au plan symbolique. Le cas 5 nous démontre aussi qu'il s'agit d'innover pour éviter l'abandon du programme de 1^{er} cycle; l'opportunité a permis de créer un *outcome* document et un portfolio. L'idée est d'un champion de la faculté qui s'est appuyé sur la littérature traitant des innovations. L'*outcome document* devait répondre à trois questions :

⁷ Structure en fonction des besoins des groupes d'utilisateurs les plus importants dont les propriétaires, les créanciers, les gestionnaires et le gouvernement.

- quels sont les attributs d'un manager efficace?;
- est-ce que les habiletés « légères » (travail en équipe, pensée critique, compétences interpersonnelles, la créativité, par exemple) peuvent être développées dans une école de gestion?;
- quel sorte d'équilibre doit être construit entre l'enseignement des contenus (*teaching knowledge*) et les habiletés (*teaching skills*)?

Mais il fallait à ce professeur-innovateur convaincre les pairs que les habiletés légères peuvent être développées. Dans ce cas-ci les organismes d'accréditation se révèlent être la référence dans la direction que doivent prendre les réformes. En effet, l'AACSB fait pression pour l'institutionnalisation de *Outcomes Measure Project*. Il s'agit de passer de la mesure des intrants pour la mesure de la qualité de l'éducation, aux compétences des étudiants. Il y a nécessité de développer les habiletés et compétences des étudiants du 1^{er} cycle au même titre que celles des étudiants du MBA puisqu'il y a changement des curricula dans les écoles de gestion américaines suite à la baisse des effectifs et des critiques de la part des entreprises et des instances publiques: trop technique, trop quantitatif, désincarné de la réalité.

Dans le cas 6, l'objectif est de se positionner parmi les meilleurs MBA à la lumière des critiques des programmes de gestion (Porter et McKibbin) dans les années '80 et des attentes des réformes pédagogiques. Il est question d'un don de 11M\$ pour introduire le leadership, les valeurs et les humanités dans le curriculum. La modification du programme s'est fait en ajoutant de nouveaux cours faits en collaboration avec les gens des entreprises afin d'identifier de nouveaux besoins professionnels. Ils réalisent à cet effet que la classe a une limite pour la formation intégrale à la réalité des affaires. Ils décident à cet effet d'ajouter des ateliers de communication, de leadership, de créativité, de sensibilisation à la question multiculturelle, éthique et service à la communauté, et ce à l'extérieur de l'université. Ce modèle a l'objectif d'intégrer le plus possible les fonctions en se collant à la réalité des affaires où tout est relié.

Au niveau méso-pédagogique, on retrouve une culture départementale de collaboration et d'innovation. Il y a promotion du changement, valorisation d'une approche qualité dans l'objectif d'une refonte de programme. **L'innovation qui est ici la refonte d'un programme professionnel se fait par une équipe départementale et/ou interdépartementale.** Dans le cas 5, l'administration a encouragé les *outcome adopters*. Le groupe est composé de trois personnes volontaires : le champion, un autre membre de la faculté et un assistant professeur qui s'est transformé en deuxième champion. Il s'agit plus d'une collaboration dite communautaire que d'une rencontre totalement négociée rationnellement ou imposée au niveau départemental ou par le sommet stratégique. Le travail du champion a duré un an et demi. Les objectifs de l'équipe sont : mettre en forme les habiletés retenues dans la revue de littérature en management; définir des besoins de la communauté des affaires; analyser les recommandations de l'AACSB; discuter de la différence entre compétences et habiletés; et négocier quant à la forme des habiletés retenues dans la littérature et sur la forme du « outcome document ». La formation d'équipes de professeurs pour l'enseignement permet la diversité de points de vues et de voir les limites disciplinaires et de ce fait, donner des discussions entre la culture disciplinaire et la culture collégiale.

Les premiers essais ont permis des ajustements. Les réunions très fréquentes et le développement des habiletés quant à la gestion des conflits ont permis les échanges et les ajustements en ce qui concerne les objectifs et la planification des activités d'enseignement et d'apprentissage. Reprenons le cas 5 pour illustrer la nature que peuvent prendre ces ajustements.

- besoin de sortir de sa boîte disciplinaire pour réussir l'implantation;
- nécessité de communiquer intensivement entre les professeurs (face à face et courriel);
- coordination pour le programme dans son entier; échanges de syllabus;
- construction d'une matrice pour réévaluer les thèmes et leur emplacement;
- développement de politiques pédagogiques favorisant la qualité des prestations des ateliers, camps, et des standards en contexte d'enseignement en équipe;
- construction de nouveaux cas pour enrichir les cours de base;
- identifier la relève de formateurs et l'intégrer aux équipes existantes;
- réévaluer la charge de travail des professeurs et des multiples contributions dans un cours : unités de contribution systèmes de points : point névralgique;
- augmentation du nombre d'heures en classe;
- questionnement sur la valeur des cas transdisciplinaires et de la recherche sur cette expérimentation pédagogique pour la promotion et du lien avec les autres activités professorales;
- enjeux de : mesure de la charge de travail; systèmes d'évaluation; personnel; allocation des ressources;
- évaluation constante du modèle et de ses conséquences sur l'enseignement par équipe, les récompenses aux professeurs, la charge de travail et les contraintes fiscales.

Après plusieurs discussions et rencontres ils remplacent les 22 cours disciplinaires et organisent 7 méga-cours en séquence de cours sur 13 mois.

Au niveau micro-pédagogique, on retrouve des professeurs et chargés de cours centrés sur leur profession et enseignant à des étudiants à temps plein. Les compétences en situation authentique et les compétences transversales traduisent le curriculum.

En ce qui à trait à l'évaluation, on retrouve dans le cas 4 la critique des étudiants. Les cours de première année sont jugés sans orientations comptables précises et inutiles puisqu'il y a absence de techniques comptables dans les cours de première année. Certains outils pédagogiques utilisés en classe ont créé des problèmes de perception. Par contre, le dynamisme des cours a été apprécié tout comme la préoccupation croissante pour l'enseignement, la diversité des méthodes d'évaluation même si fussent-elles jugées parfois trop subjectives. Certains étudiants ont critiqué le manque de sérieux de d'autres étudiants. Pour les professeurs, la nouvelle philosophie et les compétences développées chez les étudiants sont conformes aux recommandations des divers comités tant canadiens qu'américains. La réforme est conforme à la première prise de position de l'AECC. La structure de la première année est conforme à celle du baccalauréat développée par K. Pincus de l'*University of Southern California*. Le nouveau programme incite les étudiants à développer une com-

préhension théorique solide au sujet des contenus disciplinaires, des compétences et des attitudes professionnelles. Par contre, certains objectifs pédagogiques n'ont pas été atteints; quelques activités ne mettent pas directement en valeur les processus de pensée, l'auto-évaluation et l'autorégulation des processus de pensée. Autre constat, il y manque de ressources financières contrairement aux universités américaines : manque de promotion des objectifs de la réforme et des accomplissements à l'externe qu'à l'interne. La réforme n'a fait pas fait assez l'objet de publicité afin de présenter les intentions, la philosophie et les objectifs derrière la réforme. De plus, il y a le manque de formation des enseignants en pédagogie et manque d'appui des instances supérieures. Une meilleure compréhension de l'utilité et de la pertinence de la réforme aurait eu tendance à modifier la perception des étudiants. Le manque de ressources a causé l'essoufflement de professeurs actifs. Malgré une meilleure complicité entre les membres du département qui a permis l'élaboration de projets de recherche conjoints et le développement des préoccupations pédagogiques, il y a eu relâchement après l'enthousiasme du début. La réforme a permis une meilleure complicité entre les étudiants et les professeurs.

Force est de reconnaître que, l'innovation implique un engagement au plan affectif. L'acteur n'est plus vu comme un acteur rationnel cherchant à maximiser son investissement mais il s'inscrit dans une affirmation de sens. Il y a un engagement au plan symbolique puisque l'innovation se traduit par supplément de travail qui implique dans bien des situations plusieurs insatisfactions. Le temps nécessaire au développement de matériel pédagogique laisse dire aux auteurs du cas 4 qu'il est en partie responsable du peu de réformes en profondeur des programmes de sciences comptables dans les universités canadiennes. Le supplément de travail est manifeste dans les trois cas mais comme le soulignent le auteurs du cas 6, personne ne veut retourner en arrière; les professeurs recommenceraient absolument l'expérience puisqu'il y a conviction que l'éducation est plus réaliste, excitante et gratifiante.

Les problèmes rencontrés sont de l'ordre financier certes, mais aussi de l'ordre pédagogique. On reconnaît à cet effet les rétributions que pourrait apporter un partenariat avec les facultés des sciences de l'Éducation. En terme de diffusion, les trois cas se révèlent être des succès.

Résumé

Dans la perspective sociocognitiviste, le financement et l'accréditation régulent en partie l'activité universitaire, tant sur le plan pédagogique que sur le plan éducatif en général. Malgré les différences qui peuvent être attribuées aux contextes canadien et américain sur la réglementation étatique, la définition d'un programme est en adéquation avec les grandes lignes définies par l'environnement externe (dont les organisations professionnelles, les instances d'accréditation et les pratiques des universités américaines) et le pouvoir de l'institution à réagir à la situation. L'innovation pédagogique demande ici beaucoup de ressources tant financières, humaines que matérielles. L'innovation se compare à la capacité collective d'employés à entreprendre la modernisation de leur entreprise par le recours à leur intelligence, leur sens de l'initiative, leur inventivité et leur capacité à mettre en cohérence

les multiples logiques en vue d'un même but. Le leadership du doyen et la collaboration entre les pairs sont certes ce qui balisent la démarche menant à la refonte d'un programme professionnel. Elle est en fait le résultat d'un processus d'échange ou d'un travail de négociations explicites et de transactions (ententes diffuses dont les modalités ne sont pas posées explicitement par les acteurs) dans un modèle adhocratique. Nous considérons que, à l'instar de Pfeffer et Salancik (1978), si les acteurs s'investissent dans le processus, c'est qu'ils y trouvent un avantage, au moins relativement.

La nature de l'innovation dépend de la nature des ajustements et des rapports symboliques. Ces ajustements sont en fait un travail d'interprétation des règles, balises ou orientations définies par les instances d'accréditation et les organisations professionnelles, mais aussi des publications traitant de pédagogie. Il y a une dose d'interprétation que l'on peut prêter aux modèles culturels ancrés chez les individus mais aussi au niveau de la culture départementale et aux croyances personnelles. L'apprentissage socio-culturel nous permet aussi de comprendre cette perspective. Il se fonde sur l'idée que l'organisation repose sur des êtres à la rationalité limitée et que c'est dans le cadre d'un partage d'informations qu'il est possible de tirer le maximum des connaissances que possèdent l'organisation. Les questions que doivent se poser toute organisation peuvent être les suivantes : quels sont les objectifs visés?; est-ce faisable?; est-ce trop déstabilisant?; quelles sont les contraintes et les facteurs facilitants à la mise en oeuvre?

Tableau 6
Synthèse de la perspective socio-cognitiviste

Niveaux		Perspective socio-cognitiviste
Niveau macro-pédagogique	Contexte	▪ Apprentissage à partir des organismes d'accréditation et des pratiques des universités américaines
	Acteurs	▪ Professeur innovateur auto-déclaré et équipe de professeurs
	Apprentissages	▪ Stratégie de survie d'un programme
Niveau méso-pédagogique	Contexte	▪ Culture départementale de collaboration et d'innovation
	Acteurs	▪ Construction de l'innovation par une équipe départementale et/ou inter-départementale
	Apprentissages	▪ Refonte d'un programme professionnel
Niveau micro-pédagogique	Contexte	▪ Étudiants réguliers à temps plein
	Acteurs	▪ Enseignants centrés principalement sur leur profession
	Apprentissages	▪ Compétences en situation authentique et compétences transversales

3.3 La perspective néo-béaviorale

Les cas 7, 8, et 9 ont pour objet les articles suivants : Frenois et Brulotte (1999); Liesewski (1994); Bates et Escamilla de los Santos (1997).

Tableau 7
La perspective néo-béaviorale

	Cas 7	Cas 8	Cas 9
Auteur	Frenois et Brulotte (1999)	Liesewski (1994)	Bates et Escamilla de los Santos (1997)
Innovation	Création d'un DESS en finance d'entreprise à l'École des Hautes Études Commerciales de Montréal	Projet pilote de l'enseignement à distance à Liverpool Business School	Développement de cours dans le cadre d'une alliance stratégique entre l'Université British Columbia et le Monterey Institute of Technology à Mexico

Dans cette perspective on retrouve des institutions hybridant distance et présence afin de répondre aux demandes d'un marché de l'éducation. **L'apprentissage se fait au niveau macro-pédagogique à partir des autres universités** puisqu'elles ne veulent pas être absentes de l'enseignement à distance puisqu'il permet, à l'instar des discours à son sujet, de répondre aux transformations technologiques et pédagogiques exigées dans une économie de la connaissance. **L'acteur de l'innovation au niveau macro-pédagogique est le doyen qui détermine une stratégie de croissance ou de compétition** puisque les TI encouragent l'apprentissage et la communication interpersonnelle, permettent d'encourager la pensée critique et la collaboration, favorisent le *distributed learning*, une approche centrée sur l'apprenant. Les avantages prêtés au *distributed learning* font l'intérêt des gouvernements. Les cours dans le cadre de l'enseignement à distance sont basés plus que toute autre perspective sur les besoins des étudiants, notamment son autonomie. L'identification et l'allocation des ressources et le design de l'innovation pédagogique sont configurés à partir de ces besoins; « An open learning system should, as far as possible, centre on the best interests of the learners. At the planing stage, decisions need to be made about the nature of the learning materials, the student support system and the management framework necessary to run the scheme » (Liesewski, 1994, p.14).

La première institution (le cas 7) se retrouve à Montréal. L'école des HEC réalise que l'enseignement à distance devient une stratégie incontournable dans plusieurs universités. Elle sait que le leader québécois en enseignement à distance est la TELUQ mais que cette dernière n'a pas d'expérience au 2^e cycle et avec le support WEB. Elle sait aussi que la corporation des CGA réalise le manque de compétences de ses membres en matière de finance sur tout le territoire. L'enseignement à dis-

tance s'avère la panacée au diplôme d'études supérieures spécialisé (DESS) en finance d'entreprise. En terme d'idéation, voici par exemple les principales caractéristiques menant au design de l'innovation :

- clientèles prévues : 50% CGA, comptables, analystes et gestionnaires du milieu ou voulant y faire carrière; quelques inscriptions internationales
- clientèle à temps partiel;
- objectifs : dimension pratique et d'application des connaissances.

Le design est le suivant :

- mini examen de synthèse en présentiel (au consulat pour certains);
- encadrement administratif et pédagogique + soutien technique;
- accès à une banque de documents électroniques sur le site WEB;
- partie 1 : décisions d'investissement (10 crédits);
- partie 2 : décisions de financement (10 crédits);
- partie 3 : Intégration et mise en œuvre (10 crédits)
- équipements requis Ordinateur PC + modem + imprimante + ligne Internet

Le cas 8 expose le désir pour *The Liverpool Business School* de la *Liverpool John Moores University* de se positionner dans le secteur tertiaire en Grande-Bretagne en développant un programme au 1^{er} cycle par le recours à un projet pilote. Des pressions gouvernementales s'exercent dans l'enseignement supérieur pour une augmentation des inscriptions des étudiants pour répondre aux besoins croissants du marché du travail. Il s'agit en fait d'élaborer des approches flexibles pour l'apprentissage de compétences tout en favorisant une approche qualité orientée vers les besoins du marché tertiaire. L'autonomie de l'apprenant est au centre de cette démarche d'éducation permanente de cette école de gestion; « Initially, students need support to become independent learners. For example, they need help their objectives, using the learning materials, deciding what is important within the subject matter and interpreting tutor and peer feedback » (Liesewski, 1994, p.14). L'article traite du *Integrated Credit Scheme (ICS)*, « designed to promote flexibility, student choice, accessibility, programme mobility, consideration of prior learning and informed student progression » (Liesewski, 1994, p. 15). Les problèmes rencontrés pour un véritable enseignement ouvert (« Open learning ») ont relevé du management (notamment le support humain qu'apportent les tuteurs) et du contenu du matériel jugé difficile à assimiler à l'égard des stratégies métacognitives visées. Le problème relève en fait de la capacité à répondre aux besoins hétérogènes de la clientèle. Ainsi, « Making the change from « knowledge dispensing » to « learning management » is not an easy one » (Liesewski, 1994, p.19).

Le cas 9 porte sur le développement d'une alliance stratégique entre universités dans le cadre de l'ALENA : University of British Columbia (UBC) et Monterey Institute of Technology (ITESM), une des plus grandes et prestigieuses universités privées de Mexico qui entretient nombreux liens avec les plus grandes entreprises mexicaines. Les raisons menant à l'alliance sont que UBC entretient des liens avec les pays asiatiques dans le domaine de l'éducation de la gestion et de l'ingénierie. Il s'agit d'un marché qui intéresse ITESM depuis fort longtemps. De plus, UBC possède une forte expertise en technologies interactives et en retour, elle s'intéresse au

marché que représente les pays latins. Le réseau de ITESM pourrait garantir des inscriptions pour UBC. Il est question de développement de cinq cours de 13 *semaines niveau maîtrise portant sur « technology-based distributed learning » dans le programme Educational technology*. Une étude de marché soutenue, un support institutionnel et un pouvoir d'adaptation aux besoins locaux sont essentiels à la mise en marche de cours à distance. En terme de diagnostic stratégique, il s'agit d'évaluer les concurrents potentiels (dont le plus près est University of Sheffield – UK – qui offre une maîtrise *Networking Collaborative Learning*) et les cours disponibles sur le Web et de se trouver une niche dans le marché de la distance.

Les cas 7 et 8 nous apprennent peu sur les niveaux méso et micro. Concentrons-nous alors sur le cas 9. Le défi de créer des cours basés sur l'enseignement à distance a été relevé. Il y a eu rentabilité. **Au niveau méso-pédagogique, la distance dans un contexte propice à l'innovation repose sur le corps professoral** (incluant un champion) dont les compétences de chacun des membres sont bien définies et partagées, une **administration** flexible et créatrice et non bureaucratique, la reconnaissance du partage des coûts entre partenaires en retour des rétributions évaluées, une infrastructure technologique adaptée aux besoins et au contexte par **l'équipe de soutien technique**, des cursus qui transcendent les barrières culturelles et linguistiques, la proximité de services de soutien de haute qualité et une évaluation des premiers essais par **les étudiants**.

Au niveau micro-pédagogique, ce sont des étudiants en milieu de travail et à temps partiel qui sont la clientèle du programme. Les enseignants sont centrés principalement sur l'apprentissage des étudiants. Les compétences procédurales en plus des compétences technologiques guident la démarche. Nous croyons que nous pouvons porter ce constat aux cas 7 et 8.

Résumé

L'approche néo-béaviorale nous permet de comprendre l'apprentissage à partir de l'environnement et les stratégies empruntées pour se positionner dans celui-ci. L'idéation est un diagnostic stratégique du marché de l'éducation à distance. Les stratégies des acteurs réunis autour de l'innovation (le corps professoral, l'équipe de soutien technique, les membres de l'administration, et les étudiants), en ce qui a trait au design de l'innovation et l'allocation des ressources, se définissent à partir des besoins spécifiques des étudiants. Il s'agit de l'étape de la construction. Pour ce qui est de l'implantation, les cas nous démontrent que l'enseignement à distance implique un management axé sur la participation (besoins clairement définis, absence d'intérêts cachés, bon échange d'information pour une convergence symbolique, et engagement personnel des acteurs, entre autres) et un changement culturel, sinon il n'y a pas de changement car l'hybridation entre distance et présence renvoie à une remise en question des stratégies employées jusqu'alors. Quant à l'évaluation, elle repose sur la capacité collective à analyser le processus effectif. La diffusion démontre cette capacité collective à répondre aux objectifs fixés par les demandes de la clientèle. Nous pouvons dire à l'égard de ces constats qu'il s'agit ici bel et bien d'un marché.

Tableau 8
Synthèse de la perspective néo-béaviorale

Niveaux		Perspective néo-béaviorale
Niveau macro-pédagogique	Contexte	▪ Apprentissage à partir des autres universités – positionnement concurrentiel dans un marché de l'éducation
	Acteurs	▪ Doyen
	Apprentissages	▪ Stratégie de croissance/compétition
Niveau méso-pédagogique	Contexte	▪ Propice à l'innovation
	Acteurs	▪ Corps professoral, l'équipe de soutien technique, les membres de l'administration, et les étudiants / partenariat
	Apprentissages	▪ Nouveau programme basé à distance
Niveau micro-pédagogique	Contexte	▪ Étudiants en milieu de travail et à temps partiel
	Acteurs	▪ Enseignants centrés principalement sur l'apprentissage des étudiants
	Apprentissages	▪ Compétences procédurales en plus des compétences technologiques

Conclusion

Les efforts entrepreneuriaux recensés nous démontrent que l'innovation est une construction sociale nourrie par des logiques d'action différentes interpellant dans chacune des perspectives différents rôles des acteurs (voir annexe 1 pour la comparaison des perspectives). Il y a davantage de complémentarité des rôles des différents acteurs dans la perspective néo-béaviorale, par exemple. Reposant davantage sur l'effort individuel, les croyances, les connaissances personnelles et le désir, la perspective cognitiviste se différencie à bien des égards des deux autres perspectives. Elle se prête davantage à une stratégie d'autoformation. La mobilisation des acteurs et de ce fait la nature des compromis auxquels ils sont soumis sont aussi des éléments servant de comparaison. Les perspectives cognitiviste et néo-béaviorale empruntent des traits au management participatif (communication interne, élaboration de projets, enrichissement des tâches, développement de la polyvalence, réseau informel, absence de structure de décision hiérarchisée) et à la capacité des niveaux individuels et aux groupes dans les mécanismes d'apprentissage organisationnel. L'apprentissage à double boucle (Argyris et Schön, 1996), nous paraît à cet effet intéressant, démontrant la nécessité de la réévaluation du diagnostic et de l'action à la rencontre de d'autres évaluations de la situation. Nous considérons que le succès de l'innovation repose sur cette condition de réévaluation. Les trois perspectives nous démontrent l'importance de la flexibilité pour répondre aux besoins de l'interaction

et de l'interactivité et aux besoins de développer les compétences (savoir écrire, communiquer, avoir une capacité critique, etc.).

Cet article avait pour but de valider notre cadre théorique par le recours à la description d'efforts entrepreneuriaux pris dans la littérature. L'exercice a permis de faire le point sur les connaissances relatives sur les porteurs des innovations et des structures dans lesquels ils évoluent. Le processus nous semble aujourd'hui moins obscur, si ce n'est de la quasi absence de recherches portant sur le processus d'implantation d'innovations pédagogiques. Nous invitons de ce fait les porteurs d'innovation à analyser leur création, à les faire partager par le recours à des publications dans des revues traitant de pédagogie. Nous considérons que l'emprunt de notre cadre théorique pourrait faciliter leur démarche. Nous invitons les organisations à en faire autant puisque pour comprendre l'innovation et les organisations apprenantes, il faut comprendre les objectifs qu'elles se donnent, leur environnement, leurs ressources, leur structure organisationnelle et leur fonctionnement, et ainsi que leur gouvernance. L'innovation est construite à partir de la connaissance de la combinaison des différents facteurs qui gravitent dans et autour de l'université. L'innovation (pour des approches centrés sur l'étudiant) en tant qu'apprentissage repose sur la communication, l'implication (et un supplément de travail), la négociation, le compromis et la flexibilité.

Si les efforts recensés demeurent marginaux eu égard à la définition que nous avons posé en début de texte, la nature des innovations décrites dans la littérature nous laisse croire à un changement progressif prenant source dans les fondements théoriques que sont l'auto-constructivisme (Piaget) et le socio-constructivisme (Vygotsky). À quand une révolution pédagogique? Pour l'instant la marginalité parce qu'elle est subversion des modèles établis, nous paraît une manifestation séduisante de l'évolution et du progrès des milieux universitaires. Nous sommes à la recherche de cette marginalité qui met en application des connaissances qui, pour l'instant ne font pas sens commun, ce qui fait leur intérêt et leur beauté.

Bibliographie

- Alvesson, M. et Willmoth, H. (1996) *Recasting Emancipation in Management and Organization Studies , Making Sense of Management*, London Sage, 159-187.
- Alvesson, M. (1987) *A Critical Framework for Organizational Analysis », Organization Theory and Technocratic Consciousness*, Berlin, de Gryter, 241-262.
- Argyris, C., et Schön, D.A., (1996) *Organizational learning II; Theory, Method, and Practice* , Addison-Wesley Publishing Company.
- Bates, A.W. et Escamilla de los Santos, J.G., (1997), « Crossing Boundaries : Making Global Distance Education a Reality, », *Journal of Distance Education/Revue de l'éducation à distance*, vol. XII, No.1/2, 49-66.
- Baubion-Broye A. (1987). *Le projet personnel et l'innovation sociale*. Paris. Édition du CNRS.
- 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, 2001, 257-281.
- 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.
- Benson, J.K. Les organisations : Un point de vue dialectique *In L'analyse des organisations , Séguin et Chanlat (1988), tome 1*, Montréal, Gaëtan Morin, éd. 412-442.
- Boltanski, L. et Thévenot L. (1991). *De la justification : Les économies de la grandeur*. Paris, Gallimard, 485 p.
- Bouchiki, H. (1990) *Éléments d'une approche constructiviste des structures organisationnelles , Structuration des organisations*, Paris : Économica, 47-79.
- Chia, R., (1996) The Problem of Reflexivity in Organizational Research : Towards a Postmodern Science of Organization », *Organization*, 3,1, 31-59.
- Child, J., (1972) Organizational Structure, Environment and Performance – the Role of Strategic Choice , *Sociology*, 6, 1-22.
- Child, J., (1997) Strategic Choice in the Analysis of Action, Structure, Organizations and Environment : Retrospect and Prospect, *Organization Studies*, 18, 1, 43-76.

- Clegg, S.R. (1987) Organisation et Contrôle du procès de travail , *In L'analyse des organisations, Chanlat et Séguin tome 2*, Montréal, Gaëtan Morin éd., 412-442.
- Coiteux M. (1999). Entretien semi-directif ayant servi de matériau pour l'article Béchard, 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.
- 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.
- Crossan , M.M., Lane, H.W. et White R.E. (1999). An organizational learning framework : From Intuition to institution. *Academy of Management Review*, 24, 3, 522-537.
- Crozier, M., (1963) *Le phénomène bureaucratique*, Paris, Seuil.
- Crozier, M. et Friedberg, E. (1977), *L'acteur et le système*, Paris, Point Seuil, 500 p.
- Cyert , R.M. et March, J.G. (1966) L'élaboration des décisions dans les entreprises américaines *In Analyse et prévision, II*, 865-879.
- Daft et Weick, «(1984) Toward a Model of Organization as Interpretation Systems », *Academy of Management Review*, 284-295.
- Deetz, S. (1992, *Disciplinary Power in the Modern Corporation* », *Critical Management Studies*, Londonn : Sage, 21-45.
- Dimaggio, P. et Powell, W. (1983) « The Iron Cage Revisited : Institutional Isomorphism and Collective Rationnality in Organizational Fields », *American Sociological Review*, 42, 2, 147-160.
- Fiol et Lyles (1985), « Organizational Learning », *Academy of Management Review*, 10, 803-813.
- Follet, M.P. (1941), « The Giving of Orders », *Dynamic Administrations*, Bathicing Management Publications, 50-70.
- Frenois et Brulotte, (1999) *Actes de colloque de l'AIPU*, tenu à l'École des Hautes Études Commerciales de Montréal, 25-28 mai 1999, J.P. Béchard et D. Grégoire éditeurs.
- Gioia, D.A., « Symbols, Scripts and Sensemaking », *The Thinking Organization* (Sims & Gioia, eds) San Francisco, Jossey-Bass, 284-295.

- Giordano, Y. (1999), « Communication et organisations : Une reconsidération par la théorie de la structuration », *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, 26-27, 20-35.
- Goldman, P. et Van Houten D.R. (1988), « Les stratégies managériales : une analyse marxiste de la bureaucratie », *L'analyse des organisations*, Séguin et Chantal, Tome 1, Montréal, Gaëtan Morin éd., 390-411.
- Gouldner, A. (1964), *Patterns of Industrial Bureaucracy*, New York : Collier Macmillan, 15-28.
- Granovetter, M. (1985), « Economic Action and Social Structures : The Problems of Embeddedness », *American Journal of Sociology*, 91, 3, 481-510.
- Hassard, J. (1993), « postmodernism and organization », *Sociology and Organization Theory*, Cambridge, Cambridge University Press, 111-138.
- Lam A., (2000). Tacit Knowledge, organizational learning and societal institutions : An integrated framework. *Organization Studies*, 21, 3, 487-513.
- Hannan, M.T. et Freeman, J., « The Population Ecology of Organizations », *American Journal of Sociology*, 82, 5, 929-964.
- Hannan, A. et Silver H. (2000). *Innovating in Higher Education. Teaching, Learning and Institutional Cultures*. The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Kilduff, M. et Mehra, A. (1997), « postmodernism in the Study of Organization », *Academy of Management Review*, 22, 2, 453-481.
- Lawrence, P.R. et Lorsch J.W. (1989), « Les entreprises à haute performance dans les trois environnements », *Adapter les structures de l'entreprise*, Paris, Les Éditions d'organisation. Les classiques, 131-151.
- Levitt, B. et J. March (1988), « Organizational Learning », *Annual Review of Sociology*, 14, 319-340.
- Liesewski, B., (1994), « The Open Learning Pilot Project at the Liverpool Business School », *Open Learning*, 12-22.
- Linstead, S. (1993), « Deconstruction in the Study of Organization », *Post modernism and Organizations*, (Hassard & Parjer, eds), London : Sage, 49-70.
- Magill, S.L., et R.P. Harden, (1998), « Using Educational outcomes and student portfolios to steer management education », *Journal of management education*, 22, 5, 567-589.

- March, J.G., et Simon, H.A. (1964), *Les Organisations. Problèmes psychosociologiques*. Paris, Dunod.
- March, J.G., et Olsen, J.P. (1978), « Ambiguity and the Engineering of Choice ». *The Bell Journal of Economics*, 9, 2, 587-608.
- Moscovici S. (1979). *Psychologie des minorités actives*. Paris. PUF.
- Orlikowski, W.J. (1992), « The Duality of Technology : Rethinking the Concept of Technology in Organizations », *Organization Science*, 3, 3, 398-427.
- Pfeffer J. et Salancik. G.R. (1978), « The Design and Management of Externally Controlled Organizations », *The External Control of Organizations : A Resource Dependence Perspective*, Harper et Row, chap. 10, 146-177.
- Roethlisberger et Dickson (1988), « L'organisation industrielle comme système social », *L'analyse des organisations*, Séguin et Chanlat, Tome 1, Montréal, Gaëtan Morin éd., 131-147.
- Rogers E.M. (1962). *Diffusion of innovations*. New York. The Free Press of Glenwe.
- Saudaragan, S.M., (1996), « The First Course in Accounting : An innovative approach », *Issues in Accounting Education*, 11, 1, 83-94.
- Silvermann, D. (1973), « L'analyse des actionnistes des organisations », *La théorie des organisations*, Paris, Dunod, 128-151.
- Simon, H.A. (1959), « Theories of Decision Making in Economic and Behavioral Science » *American Economic Review*, 49, juin 1959, 253-283.
- Simon, H.A. (1961), *Administrative Behavior*, New York, MacMillan.
- Smircich, L. (1983), « Concept of Culture and Organizational Analysis », *Administrative Science Quarterly*, 28, 339-358.
- Taylor, F.W. (1911), *Principes d'organisation scientifiques des usines*, Paris, Dunod.
- Taylor, F.W. (1919), *Shop management*, New York, Harper.
- Taylor, F.W. (1957), « Le travail de pelletage », *La Direction scientifique des entreprises*, chap. 4, Paris, Dunod, 1957.
- Townley, B. (1993), « Foucault, Power/Knowledge, and its Relevance for Human Resource Management », *Academy of Management Review*, 18, 518-545.
- Trist, E. (1971), « Organisation et système ». *Revue française de sociologie*. Vol. XI-XII, numéro spécial.

- Vézina et Leblanc., (1999) « Le projet CBMédia; développement et mise à l'essai d'une application multimédia flexible », *Actes de colloque de l'AIPU*, tenu à l'École des Hautes Études Commerciales de Montréal, 25-28 mai 1999, J.P. Bécharde et D. Grégoire éditeurs, 444-459.
- Von Bartalanffy, L. (1973), *La théorie générale des systèmes*, Paris, Dunod.
- Watkins, T.L., (1996). Stage 1 : Creating a New MBA core with team teaching. *Journal of Management Education*, 20, 4, 411-421.
- Weber, M. (1971), *Économie et société*. Tome 1, Paris, Plon.
- Weick, K.E. (1995), « Sensemaking in Organizations », « Sensemaking in Organizations », *Sensemaking in Organizations*, Londres. Dage, 63-82.
- Williamson, O.E. (1989), « The Economics of Organization : the Transaction Cost Approach », *American Journal of Sociology*, 87, 3, 57-74.

Annexe I Tableau comparatif des trois perspectives

Perspective cognitiviste	Perspective socio-cognitiviste	Perspective néo-béaviorale
Niveau macro-pédagogique		
Contexte		
▪ à partir des croyances et expériences personnelles	▪ à partir des organismes d'accréditation et des pratiques des universités américaines	▪ à partir des autres universités
Acteur (s)		
▪ professeur-innovateur centré sur l'étudiant	▪ professeur-innovateur auto-déclaré et/ou équipe de professeurs	▪ doyen
Apprentissages		
▪ développement professionnel (auto-formation)	▪ survie d'un programme	▪ croissance/compétition
Niveau méso-pédagogique		
Contexte		
▪ individualiste et favorable à l'innovation	▪ de collaboration et d'innovation	▪ de collaboration et d'innovation
Acteur (s)		
▪ professeur et assistant de recherche	▪ équipe départementale et/ou interdépartementale	▪ Corps professoral, l'équipe de soutien technique, les membres de l'administration, et les étudiants / partenariat
Apprentissages		
▪ amélioration et/ou refonte radicale d'un cours	▪ refonte d'un programme professionnel	▪ nouveau programme basé à distance
Niveau micro-pédagogique		
Contexte		
▪ 1 ^{ère} année du premier cycle à temps plein	▪ régulière et à temps plein	▪ milieu de travail et à temps partiel
Acteurs		
▪ centré sur la discipline	▪ centré sur la profession	▪ centré sur l'apprentissage
Apprentissages		
▪ connaissances déclaratives de la discipline en plus des compétences technologiques nécessaires	▪ compétences en situation authentique et compétences transversales	▪ compétences procédurales en plus des compétences technologiques