



**Revue internationale de pédagogie de
l'enseignement supérieur**

**30(1) | 2014
Numéro spécial - hiver 2014**

Innovier à l'université : penser les situations d'enseignement pour soutenir l'apprentissage

Christelle Lison et France Jutras



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ripes/769>

DOI : [10.4000/ripes.769](https://doi.org/10.4000/ripes.769)

ISSN : 2076-8427

Éditeur

Association internationale de pédagogie universitaire

Référence électronique

Christelle Lison et France Jutras, « Innovier à l'université : penser les situations d'enseignement pour soutenir l'apprentissage », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 30(1) | 2014, mis en ligne le 07 avril 2014, consulté le 22 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/769> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ripes.769>

Ce document a été généré automatiquement le 22 septembre 2020.

Article L.111-1 du Code de la propriété intellectuelle.

Innovater à l'université : penser les situations d'enseignement pour soutenir l'apprentissage

Christelle Lison et France Jutras

- 1 La massification des études a largement façonné l'université contemporaine depuis la fin des années 1960, période qui marque l'entrée du monde occidental dans la postmodernité (Brémaud & Boisclair, 2012). Dès lors, on a pu relever une diversification des profils des étudiants et, en parallèle, de nombreux changements ont été apportés aux pratiques de formation (Loiola & Romainville, 2008). En effet, il ne s'agissait plus d'admettre l'élite dans des formations centrées principalement sur le savoir, mais d'offrir un enseignement et un apprentissage de qualité à un grand nombre d'étudiants (Groccia, 2010). Pour ce faire, des programmes universitaires ont été développés en fonction de l'évolution des besoins du marché du travail et selon une logique de concurrence entre les universités (Freitag, 1998).
- 2 Dans le contexte actuel où la recherche occupe une place importante à l'université, le défi d'assurer une formation de qualité aux trois cycles d'études est plus grand que jamais puisque le savoir et l'accès au savoir n'ont plus de frontières, notamment grâce aux technologies de l'information et de la communication et aux échanges interuniversitaires (Groccia, 2010). Bien qu'encore beaucoup utilisées, les approches pédagogiques basées sur l'enseignement magistral en classe sont remises en question puisque ce type d'enseignement n'est pas considéré comme optimal pour la préparation à l'exercice professionnel. C'est pourquoi, graduellement et non sans heurts, des professeurs et des équipes de professeurs ont commencé à proposer des situations pédagogiques ou des programmes centrés sur la prise en charge de l'apprentissage par les étudiants eux-mêmes, et ce, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des salles de classe, tant sous le mode présentiel que virtuel.

1. La pédagogie universitaire : l'introduction d'une mutation aux multiples facettes

- 3 Il n'est désormais plus possible de concevoir l'enseignement supérieur comme par le passé puisque l'université a subi de nombreuses transformations (Albero, Linard & Robin, 2008 ; Bédard, 2009). Il n'en demeure pas moins que l'université du 21^e siècle est encore mise au défi de renouveler ses programmes et pratiques de formation pour mieux préparer les citoyens et les professionnels de demain aux nombreux changements auxquels ils devront faire face (Berthiaume & Rege Colet, 2013). On porte de plus en plus attention à la pédagogie universitaire du fait qu'elle résulte de mutations profondes dans les universités.
- 4 L'une des caractéristiques fondamentales des universités est que les membres du corps professoral détiennent une expertise disciplinaire reconnue, mais qu'ils ne possèdent pas pour autant de formation en pédagogie (Lison, 2011). Ainsi que le souligne Kolmos (2010), ce n'est pas parce qu'ils sont des chercheurs de haut niveau que les enseignants universitaires sont naturellement de bons pédagogues. Cependant depuis la massification de l'enseignement supérieur, une nouvelle conception de la nature de leur travail s'est développée : les professeurs doivent non seulement s'engager dans des travaux de recherche, mais ils doivent également développer leurs habiletés pédagogiques afin de mettre en œuvre des pratiques efficaces et même d'effectuer des changements pédagogiques majeurs. C'est ce que plusieurs ont convenu d'appeler la professionnalisation de l'enseignement universitaire.
- 5 Alors qu'en 1990, Bireaud a pu écrire que « [l]a pédagogie universitaire n'est pas un sujet de recherche très couru » (p. 11), au cours de la dernière décennie, la recherche sur l'enseignement supérieur a pris un essor considérable (Bédard, Viau, Louis, Tardif & St-Pierre, 2005 ; Conseil de l'Union européenne, 2004 ; Loiola & Romainville, 2008 ; Tight, 2010), tant en Europe qu'en Amérique du Nord, faisant même l'objet de plusieurs milliers de contributions (De Ketele, 2010). Bédard *et al.* (2005) précisent d'ailleurs que « depuis 1995, 49 500 articles scientifiques répondant aux descripteurs *higher education* et *teaching* ou *learning* ont été répertoriés par la banque informatisée américaine ERIC » (p. 3). La francophonie n'est pas en reste puisque de nombreuses publications sont issues des pays francophones européens, de ceux de l'Afrique du Nord et du Québec depuis plus de 20 ans. De même, plusieurs colloques et congrès traitent aujourd'hui spécifiquement de questions d'enseignement supérieur (par exemple, Association internationale de pédagogie universitaire, Questions de pédagogie en enseignement supérieur, *Improving University Teaching*) et des centres de recherche en ont fait leur thématique principale.
- 6 En Occident, les travaux de recherche en pédagogie universitaire prennent forme dans un contexte de changement de paradigme éducatif (Barr & Tagg, 1995). À cet égard, l'éducation s'inscrit dans une approche constructiviste puis socioconstructiviste en Europe, ou cognitiviste puis socio-cognitiviste en Amérique. S'influençant mutuellement, ces approches éducatives ont véritablement mis en relief la perspective de l'étudiant comme acteur-clé de son apprentissage. Grâce au *learning by doing* (Dewey, 1938) et aux pédagogies actives, l'apprenant se retrouve au cœur de la situation d'apprentissage où il doit apprendre dans et par l'action. Langevin et Villeneuve (1997) considèrent qu'il s'agit là d'un changement de paradigme puisqu'on est passé « d'une formation centrée sur l'enseignement d'une discipline [...] à une formation centrée sur

l'apprentissage où l'étudiant se voit confier un rôle plus actif dans sa formation » (p. 18). Or, tout changement de paradigme, selon Kuhn (1983), suppose que des schémas conceptuels nouveaux et originaux apparaissent.

- 7 Barr et Tagg (1995) ont décrit le changement de paradigme dans l'enseignement supérieur comme étant le passage du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage. Pour déterminer s'il s'agit véritablement de changements de paradigme, Béchard (2008) propose d'analyser les changements dans les universités selon plusieurs critères : les missions et les buts de l'institution, les critères de succès, les structures de l'enseignement-apprentissage et les théories de l'apprentissage en jeu, les mesures de la productivité et du financement du système de l'enseignement supérieur et, enfin, la nature des rôles des principaux acteurs. S'il est établi qu'un changement paradigmatique a eu lieu, cela signifie que le modèle dominant antérieur, c'est-à-dire ses orientations et ses pratiques, a été remis en question et transformé de manière radicale (Kuhn, 1983). Si tant est que le paradigme de l'apprentissage domine maintenant à l'université, ce n'est plus l'accumulation des connaissances disciplinaires qui est valorisée, mais plutôt le fait que les connaissances servent de « ressources, parmi d'autres, à mobiliser d'une façon judicieuse et réfléchie dans divers contextes » (Bédard *et al.*, 2005, p. 2). Cela implique que le rapport au savoir du corps professoral subit un changement radical. Au lieu de se centrer sur leur rôle de transmission de connaissances, les professeurs doivent s'inscrire dans une nouvelle perspective : jouer un rôle de facilitateur, de médiateur ou encore de coach auprès des étudiants. Leur responsabilité n'est plus de transmettre des connaissances, mais de soutenir la compréhension, la construction et l'intégration des savoirs par leurs étudiants.
- 8 Dire que le rôle du professeur est d'être un guide, un accompagnateur ou un facilitateur est une chose ; tenir ce rôle en est une autre. En effet, la mise en œuvre d'approches pédagogiques axées sur l'apprentissage par la pratique (le *learning by doing*) transforme la tâche de l'étudiant et constitue un réel défi professionnel pour les enseignants universitaires (Frenay, Galand & Laloux, 2009 ; Svinicki & McKeachie, 2014). Pour assumer leurs nouveaux rôles pédagogiques et répondre aux défis des formations professionnalisantes, ils doivent non seulement posséder des connaissances et des compétences disciplinaires comme avant, mais aussi développer et faire preuve de compétences didactiques et pédagogiques. Si la maîtrise de la discipline est facilement reconnue par les diplômés et les recherches, il importe de saisir ce qui caractérise les compétences pédagogiques et didactiques. À cet égard, la distinction faite par le Conseil Supérieur de l'Éducation au Québec (1990) est éclairante : « La pédagogie fait appel à une connaissance psychologique et sociologique de ceux qui apprennent, à une compréhension de leurs modes d'apprentissage et de leurs processus mentaux, alors que la didactique fait davantage référence à l'art de communiquer et de transmettre la démarche épistémologique d'une discipline » (p. 7). Le passage du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage ne demande pas aux professeurs de ne plus considérer l'importance du savoir, mais de pouvoir mettre en œuvre des pratiques qui soutiennent l'apprentissage de leurs étudiants en tant que personnes en développement dans un domaine (Lamote & Engels, 2010 ; Seezink, Poell & Kirschner, 2009). Huba et Freed (2000) résument tout ce qu'implique ce changement de paradigme : repenser le rôle des professeurs et des étudiants par rapport à l'apprentissage, repenser la conception même de l'apprentissage, désapprendre des

habitudes d'enseignement et d'évaluation bien ancrées et s'engager dans d'autres façons de faire, bref changer complètement de conception de l'éducation.

- 9 Le passage du paradigme l'enseignement au paradigme de l'apprentissage ne constitue pas seulement un défi pour les enseignants universitaires, il s'avère être aussi un défi très important pour les étudiants. Les nouveaux contextes de formation les placent en effet en situation d'autonomie, de responsabilité et de construction active de leurs connaissances (Mandeville, 2009 ; Schwille & Dembélé, 2007). De plus, les étudiants sont amenés à réaliser des tâches en groupes où ils sont confrontés à des conflits sociocognitifs. Ils doivent apporter leur point de vue, le défendre et prendre en considération le point de vue d'autrui, ce qui constitue une base importante de la construction de leurs connaissances et du développement de leurs compétences. La participation active des étudiants tout autant que celle du professeur par l'encadrement qu'il leur donne s'avère alors essentielle à la qualité de l'apprentissage, chacun apportant une pièce au puzzle, une pierre à l'édifice. Selon Moldoveanu (2010), aucun modèle ne domine encore la pédagogie universitaire, on se trouverait plutôt à l'étape de l'expérimentation. On observe d'ailleurs actuellement l'expérimentation de projets innovateurs dans les formations universitaires.

2. L'innovation comme réponse aux besoins et aux attentes

- 10 Afin de brosser un portrait du phénomène de l'innovation pédagogique en enseignement supérieur, Béchard (2001) a réalisé une recension des travaux de recherche dans la documentation scientifique nord-américaine et européenne parus entre 1984 et 2000. Son analyse met en évidence que les recherches francophones, tant nord-américaines qu'européennes, portent presque exclusivement sur la conceptualisation de l'innovation en contexte scolaire, essentiellement aux niveaux primaire et secondaire, ainsi qu'en contexte d'entreprise. Il montre que la problématique de l'innovation en enseignement supérieur est peu développée, sauf sous l'angle des environnements technologiques. Comme le souligne Fichez (2008), la situation a beaucoup évolué depuis les quinze dernières années, mais l'innovation dans le domaine de la pédagogie universitaire, et particulièrement au niveau curriculaire, demeure « un chantier où il reste beaucoup à entreprendre » (Béchard & Pelletier, 2004, p. 48), et ce, d'autant plus qu'il n'est pas simple d'implanter des changements en enseignement supérieur.
- 11 Ce numéro thématique de RIZES rapporte diverses innovations pédagogiques ou curriculaires mises en place, ainsi que leurs retombées sur les étudiants, les professeurs et les programmes, tout en gardant à l'esprit ce qui fait la spécificité de l'université : la relation critique au savoir et la reconnaissance sociale de la formation par le diplôme. En ce sens, l'université ne peut pas simplement être envisagée comme un service où les clients ne prennent que ce qui les intéressent et ne sont contraints par aucune obligation. Notons que les auteurs des différents articles de ce numéro sont tous engagés dans des démarches de pédagogie universitaire. Certains présentent des recherches, d'autres des expériences et d'autres encore des cadres de référence. Tout cela peut contribuer à soutenir la réflexion, la recherche, le développement et la formation en pédagogie universitaire. Plusieurs questions sont examinées dans ce numéro. À l'heure actuelle, les universités ont-elles la responsabilité, le devoir ou

encore l'obligation d'innover ? Comment les innovations peuvent-elles être mises en place à l'échelle d'un cours ou d'un programme ? Quels sont les impacts des innovations sur le système, sur les enseignants et sur les étudiants ?

- 12 Dans le premier article intitulé, Christelle Lison, Denis Bédard, Chantale Beaucher et Denis Trudelle, tous de l'Université de Sherbrooke au Québec, considèrent que, du fait des nombreuses innovations introduites depuis plusieurs années dans les programmes universitaires de formation initiale, il importe non seulement de bien définir l'innovation en enseignement supérieur, et en particulier dans une logique collective, mais aussi de modéliser la dynamique innovationnelle. Ils exposent le modèle développé au Centre de recherche et d'études en enseignement supérieur de l'Université de Sherbrooke. Leur modèle présente l'innovation comme un processus, caractérisé par la génération, l'acceptation et l'implémentation du changement – nouvelles idées, nouveaux processus, produits ou services –, mené par des acteurs inscrits dans une démarche collective.
- 13 Le deuxième article de Marianne Poumay de l'Université de Liège en Belgique commence aussi par une forme de modélisation, celle de leviers de l'innovation pédagogique. Elle les a dégagés de l'analyse de rapports rédigés par des centaines d'enseignants de l'Université de Liège et d'auteurs en pédagogie universitaire. À l'aide de ces leviers, elle analyse une innovation, l'introduction de l'outil « Gestion individualisée des compétences » dans un programme d'orthophonie de cette université. Elle met alors en évidence que le rôle de ces leviers dépasse la simple garantie de succès de l'innovation. Ils constituent des moteurs de changement au sein d'un cours ou d'un programme et ils servent d'outils aux enseignants pour garder le cap sur l'apprentissage de l'étudiant.
- 14 Le troisième article de Jean-Pierre Béchar, Catherine Carré, Gabriella Frankel, Zoffirath Dissou, Céline Bazinet, Gilles Cazabon et Yves Goyette de HEC Montréal au Québec porte sur les besoins d'adaptation au changement chez les professeurs et les étudiants. Les auteurs relatent une expérience d'apprentissage hybride en administration qui a eu lieu sur quatre sessions universitaires. Le dispositif déployé dans plusieurs cours a été évalué par les étudiants. Les résultats présentés révèlent leurs raisons de s'inscrire à un cours hybride, leur appréciation du dispositif pédagogique hybride et leurs points de vue sur les apprentissages réalisés.
- 15 Le dernier article de Christelle Lison et Denis Bédard de l'Université de Sherbrooke au Québec porte aussi sur l'apprentissage et le développement d'étudiants dans le contexte d'un programme innovant. Les auteurs présentent une partie des résultats d'une recherche exploratoire dont l'objectif général est de valider les prédicteurs de l'engagement et de la persévérance d'étudiants évoluant dans un programme innovant de formation médicale pré-doctorale à l'Université de Sherbrooke (Canada). Ils explorent le développement de leur posture intellectuelle selon l'approche de Perry. L'analyse des données recueillies montre que les étudiants ont une posture plutôt relativiste, et ce, quels que soient l'année de formation et le genre. Ce profil est également renforcé par les dispositions du programme.
- 16 Ce numéro de RİPES permet de mettre en relief des exemples de questionnement en pédagogie universitaire, des pistes à considérer pour cibler des apprentissages de qualité et pour soutenir les enseignants universitaires dans des pratiques de formation novatrices.

BIBLIOGRAPHIE

- Albero, B., Linard, M. & Robin, J.-Y. (2008). *Petite fabrique de l'innovation à l'université. Quatre parcours de pionniers*. Paris : L'Harmattan.
- Barr, R.B. & Tagg, J. (1995). From teaching to learning : A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27(6), 13-25.
- Béchar, J.-P. (2001). L'enseignement supérieur et les innovations pédagogiques : une recension des écrits. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 257-281.
- Béchar, J.-P. (2008). Fondements épistémologiques des auteurs clés de la pédagogie de l'enseignement supérieur : une analyse de trois revues 1976-2003. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 537-568.
- Béchar, J.-P. & Pelletier, P. (2004). Les universités traditionnelles : à l'heure des innovations pédagogiques ? *Gestion*, 29(1), 48-55.
- Bédard, D. (2009). Ensino universitária e profissionalização : perspectivas pedagógicas pedagógicas. Dans M.I. da Cunha, S.R. Soares & M.L. Ribeira (dir.), *Docência universitária : profissionalização e práticas educativas* (p. 124-138). Feira de Santana, Brésil : UEFS Editora.
- Bédard, D., Viau, R., Louis, R., Tardif, J. & St-Pierre, L. (2005, septembre). *Au-delà des réformes et des témoignages sur les pratiques pédagogiques innovantes...* Communication présentée au 22^e colloque de l'AIPU, Genève, Suisse.
- Berthiaume, D. & Rege Colet, N. (2013). Introduction. Dans D. Berthiaume & N. Rege Colet (dir.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques. Tome 1 : Enseigner au supérieur* (p. 1-8). Berne : Peter Lang.
- Bireaud, A. (1990). *Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- Brémaud, L. & Boisclair, M. (2012). Pédagogie universitaire et partenariat université-entreprise : enjeux, écueils, perspectives. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28(1). Repéré à <http://ripes.revues.org/577>
- Conseil de l'Union européenne (2004). « *Éducation & formation 2010* ». *L'urgence des réformes pour réussir la stratégie de Lisbonne* (Rapport intermédiaire conjoint du Conseil et de la Commission sur la mise en œuvre du programme de travail détaillé concernant le suivi des objectifs des systèmes d'éducation et de formation en Europe). Bruxelles : Conseil de l'Union européenne.
- Conseil supérieur de l'éducation (1990). *La pédagogie, un défi majeur de l'enseignement supérieur*. Québec, QC : Conseil Supérieur de l'Éducation.
- De Ketele, J.-M. (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie*, 172, 5-13.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY : Macmillan.
- Fichez, É. (2008). L'enseignement supérieur est-il contraint d'innover ? Éléments d'analyse. Dans G. Jacquinet-Delaunay & É. Fichez (dir.), *L'université et les TIC. Chronique d'une innovation annoncée* (p. 51-81). Bruxelles : De Boeck.
- Freitag, M. (1998). *Le naufrage de l'université et autres textes d'épistémologie politique*. Montréal, QC : Éditions Nota bene.

- Frenay, M., Galand, B. & Laloux, A. (2009). L'approche par problèmes et par projets dans la formation des ingénieurs à l'UCL : une formation professionnalisante. Dans R. Étienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay & P. Perrenoud (dir.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* (p. 163-179). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Groccia, J. (2010). Why faculty development why now ? Dans A. Saroyan & M. Frenay (dir.), *Building Teaching Capacities in Higher Education. A Comprehensive International Model* (p. 1-20). Sterling, VA : Stylus.
- Huba, M.E. & Freed, J.E. (2000). *Learner-centered assessment on college campuses : Shifting the focus from teaching to learning*. Boston, MA : Allyn and Bacon.
- Kolmos, A. (2010). Danish faculty development strategies. Dans A. Saroyan & M. Frenay (dir.), *Building Teaching Capacities in Higher Education. A Comprehensive International Model* (p. 61-81). Sterling, VA : Stylus.
- Kuhn, T.S. (1983). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris, France : Flammarion.
- Lamote, C. & Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 3-18.
- Langevin, L. & Villeneuve, L. (1997). Introduction. Dans L. Langevin & L. Villeneuve (dir.), *L'encadrement des étudiants. Un défi du XXIe siècle* (p. 17-26). Montréal, Québec : Les Éditions Logiques.
- Lison, C. (2011). *Programmes innovants en formation des enseignants du secondaire : perceptions, conceptions et pratiques* (Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses. (NR89640)
- Loiola, F.A. & Romainville, M. (2008). La recherche sur la pédagogie de l'enseignement supérieur. Où en sommes-nous ? *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 529-535.
- Mandeville, L. (2009). Une expérience d'apprentissage significatif pour l'étudiant. Dans D. Bédard & J.-P. Bécharde (dir.), *Innové dans l'enseignement supérieur* (p. 125-138). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Moldoveanu, M. (2010, mai). *L'applicabilité et la valeur formatrice de l'approche expérientielle dans l'enseignement universitaire*. Communication présentée au 26^e colloque l'AIPU, Rabat, Maroc.
- Schwille, J. & Dembélé, M. (2007). *Former les enseignants : politiques et pratiques*. Paris : UNESCO, Institut international de planification de l'éducation.
- Seezink, A., Poell, R. & Kirschner, P. (2009). Teachers' individual action theories about competence based education : The value of the cognitive apprenticeship model. *Journal of Vocational Education and Training*, 61(2), 203-215.
- Svinicki, M. & McKeachie, W. J. (2014). *McKeachie's Teaching Tips : Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers*. Boston, MA : Houghton Mifflin.
- Tight, M. (2010). Ten years of Studies in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 35(1), 1-9.

AUTEURS

CHRISTELLE LISON

Université de Sherbrooke
Faculté d'éducation — Département de pédagogie

Centre d'études et de recherche en enseignement supérieur
Responsable du diplôme de 3e cycle en pédagogie de l'enseignement supérieur (DPES)
2500, Boulevard de l'Université
Sherbrooke (Québec) J1K 2R1
christelle.lison@usherbrooke.ca

FRANCE JUTRAS

Université de Sherbrooke
Faculté d'éducation — Département de pédagogie
2500, Boulevard de l'Université
Sherbrooke (Québec) J1K 2R1
france.justras@usherbrooke.ca