

L'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur: Des chemins de traverse aux avenues institutionnelles.

Jean-Marie De Ketele¹

Le grand public véhicule l'image d'une université conservatrice, somme de personnalités, chacune maîtresse dans sa discipline, peu soucieuse de la qualité pédagogique de leur enseignement ... contrairement aux niveaux de l'enseignement primaire et secondaire. Dans ces derniers, il y aurait un véritable pilotage didactique de l'innovation. À l'université, il n'y en aurait pas ou, tout au plus, il y aurait une somme de «bribes» de pilotages individuels. Cette image est partagée par de nombreux étudiants, tout principalement ceux du 1^o cycle, noyés dans l'anonymat des grands groupes.

L'image des enseignants universitaires est plus diversifiée et dépend fortement des contextes et de leurs priorités:

- Beaucoup d'enseignants des universités des pays en voie de développement sont préoccupés de trouver des activités lucratives complémentaires pour vivre ou survivre.
- Des enseignants appartenant à de grands laboratoires de recherche ont intérêt à maximiser le temps consacré à la recherche ou à la recherche de fonds.
- Des enseignants de petites universités sans 3^o cycle cherchent souvent à se distinguer par la qualité de leur enseignement.

Si l'intérêt des enseignants pour la «res pedagogica» varie très fort, non seulement entre les institutions mais aussi au sein d'une même institution, il peut être influencé plus ou moins fort par l'image qu'en ont les administrateurs. Certains d'entre eux ont essentiellement pour objectif de situer leur université dans les classements internationaux (comme celui de Shanghai) ou nationaux (lorsqu'ils existent, comme au Canada ou au Royaume Uni). D'autres ont compris qu'une université est répu-

¹ Professeur émérite de l'Université Catholique de Louvain et de la Chaire UNESCO en Sciences de l'Éducation (UCAD-Dakar). E-mail: jean-marie.deketele@uclouvain.be

tée non seulement par la qualité de sa recherche mais aussi par la qualité de son enseignement et tentent d'accorder autant d'importance à l'une et l'autre mission. Dans cette communication, nous voudrions montrer que l'image d'une université peu innovante dans son enseignement est en grande partie fausse. Si innover est un processus qui a pour intention une action de changement et pour moyen l'introduction d'un élément ou d'un système dans un contexte déjà structuré (Cros, 1998, 2000), une observation des pratiques pédagogiques dans les institutions universitaires révèle un très grand nombre d'innovations, certaines très discrètes et même peu connues des proches, d'autres plus spectaculaires car fortement soutenues par les autorités et objet de divers processus de communication. Une analyse socio-historique des processus d'innovation dans des universités de plusieurs pays (De Ketele, 1997) nous amène à formuler la thèse selon laquelle les universités actuellement les plus innovantes sont caractérisées par une histoire s'étalant sur plusieurs années (une à deux et même trois décennies), histoire faite de plusieurs strates : au départ, des innovateurs empruntant «des chemins de traverse» dans leur institution; à l'arrivée, des institutions osant et parvenant à introduire des changements importants dans la formation universitaire («les avenues institutionnelles»); entre les deux, la poussée et la reconnaissance de différentes dimensions ou points d'entrée que nous passerons brièvement en revue dans cette contribution.

Après avoir clarifié le champ conceptuel dans lequel s'inscrit cette communication, nous passerons en revue les points d'entrée de l'innovation dans l'institution universitaire, depuis les «chemins de traverse» jusqu'aux grandes «avenues institutionnelles». Ceci nous permettra de présenter une tentative de modélisation du processus de l'innovation.

L'innovation: Un champ conceptuel complexe et plein de paradoxes

Autour du concept d'innovation gravitent toute une série d'autres concepts non strictement équivalents et cependant reliés qu'il est bon de clarifier, tant les confusions subsistent (Alter, 1996, 1998, 2000; Bapst, 1977; Bernoux, 2002; Cros & Adamczewski, 1996; Giust-Desprairies, 1998; Huberman, 1983). Le concept d'innovation est effectivement complexe et débouche sur des paradoxes;

Innover, c'est mettre intentionnellement du neuf dans une pratique habituelle antérieure. Passer d'un enseignement magistral à une approche par projets est une innovation. L'innovation peut être l'objet d'une personne isolée ou d'un groupe de personnes ou d'une institution entière.

Rénover, c'est remettre à neuf (ou au goût du jour) une pratique sans la changer fondamentalement. Dans un enseignement magistral, introduire l'usage des technologies de l'information et de la communication est de l'ordre de la rénovation si cet usage n'entraîne pas un changement de conception pédagogique.

Réformer, c'est introduire des changements fondamentaux dans une politique institutionnelle. Pour être traduite dans les pratiques pédagogiques effectives des acteurs, une réforme suppose l'introduction effective d'innovations (du neuf par rapport aux pratiques antérieures); mais nous savons que les innovations prescrites par beaucoup de réformes ne se traduisent pas en innovations effectives (Miles, 1993; Bonami, 1996, 1998, 2001). Il est donc bon d'être attentif à ne pas confondre des «innovations prescrites» et, au sens plein du terme, les «innovations» (sous-entendu, des pratiques nouvelles effectives).

Changer, c'est passer d'un état A à un état B. Le changement peut être intentionnel (le fait d'une personne, d'un groupe de personnes ou d'une institution) ou non intentionnel (le fruit de facteurs endogènes ou exogènes). Les politiques éducatives sont confrontées au paradoxe suivant: conserver un patrimoine et tenir compte des changements liés aux évolutions du monde et des contextes locaux. La question fondamentale est donc la question du «quel est l'état B souhaitable ici et maintenant?». Selon Fullan (2001), les autorités éducatives doivent s'appuyer, non seulement sur une théorie du changement, mais sur une théorie de l'éducation.

Implanter, c'est mettre en place une idée, un programme ou un ensemble d'activités et de nouvelles structures pour et par un groupe de personnes (Fullan, 2001). Le processus d'implantation n'implique pas nécessairement l'innovation dans la mesure où il s'agit d'une politique visant à atteindre avec plus d'efficacité et d'efficience des objectifs bien connus du système éducatif. Il n'impliquera l'innovation que s'il suppose un changement fondamental de la conception de la formation (Garant, 2008) et si le centre opérationnel (les enseignants) ne se contente pas de savoir comment faire, mais sait et s'approprie le «pourquoi le faire?» (Cros & Adamczewski, 1996).

De ces définitions, nous pouvons déduire un certain nombre de conséquences, de corrélats et même de paradoxes.

Innover n'est pas rénover ni nécessairement réformer. Par contre, il implique d'introduire un changement et d'implanter du neuf; mais tout changement ou toute implantation n'est pas nécessairement une innovation. Par ailleurs, une réforme suppose prescrire l'innovation; mais une innovation prescrite ne signifie pas nécessairement qu'elle sera implantée par le centre opérationnel (Stegö, 1988; Fullan, 1992,

2001; Miles, 1993; Garant, 1996, 2007; Bonami & al., 2010). Il est même possible de constater qu'une réforme prescrivant des innovations louables sur le plan des valeurs entraîne des effets pervers, dont certains peuvent être graves. Selon De Ketele (2002, p.39), « si certains dysfonctionnements peuvent ne pas avoir de conséquences graves à court terme et ne génèrent qu'un sentiment de malaise et d'incohérence, ils peuvent par contre générer des effets très graves à long terme, dont le moindre n'est pas une forme de démission collective et un laisser-faire délétère ».

Qu'elles soient conduites à titre individuel ou par un collectif ou par une institution, des innovations peuvent obtenir des résultats positifs de plusieurs ordres (De Ketele & Gérard, 2007): tant des effets attendus sur le terrain, à court terme et même à plus long terme, que des effets non prévus indirects ou induits (dans les produits, les attitudes, le développement professionnel des acteurs...). Les changements introduits par le processus de l'innovation s'inscrivent dans la pratique habituelle ... et donc paradoxalement l'innovation implantée effectivement cesse d'être innovation. Elle peut même devenir routine, à moins que l'innovation devienne une compétence qui s'inscrit dans la pratique quotidienne: c'est ce que Cros (1997) et Monetti (1998) appellent le troisième temps de l'histoire de l'innovation. C'est aussi ce que le Ministère français tente de prescrire dans le nouveau cahier des charges de la formation des enseignants: l'innovation comme la compétence professionnelle n°10.

Comme le souligne Ricoeur (2004), l'innovation est «une mise à l'intrigue», dans le sens où les innovateurs ou les institutions innovantes pensent et agissent autrement que leurs collègues dans l'institution ou que les institutions voisines. Pour les innovateurs, l'innovation peut être un obstacle à la reconnaissance (voir sa théorie de la reconnaissance). Madeleine Akrich (1998, p.86) parle même de *détournement*: «Même le détournement, qui suppose pourtant un rapport de l'utilisateur un peu destructif à l'objet de départ, peut conduire à une innovation au sens plein du terme, débouchant sur un marché».

Mais l'innovation est source d'énergie, car elle est de l'ordre de l'*inédit* (De Ketele, 2002). «L'inédit est quelque chose qui paraissait impossible auparavant aux yeux des acteurs impliqués, mais qui apparaît maintenant comme possible et comme objet d'un nouvel engagement» (p. 39). Cet inédit prend sa source dans une difficulté ressentie comme insupportable et une insatisfaction dérangeante qui le pousse à agir. Cette énergie sera exploitée par certaines institutions, ignorée par d'autres, combattue par d'autres encore.

Les dix points d'entrée de l'innovation

L'innovation peut s'introduire subrepticement ou, à d'autres moments, se manifester au grand jour. De nos analyses des lieux de l'innovation (De Ketele, 1996, 1997, 2002, 2010), les points d'entrée de l'innovation sont multiples; certains d'entre eux seront considérés comme des chemins de traverse, d'autres des (grandes) avenues institutionnelles. Nous avons relevé dix points d'entrée principaux (de P1 à P10) que nous énonçons ci-dessous et illustrons très brièvement pour rappel.

P1: L'initiative personnelle ou le primat de l'informel

Ne nombreuses initiatives, souvent méconnues même par les collègues les plus proches, existent dans les universités. Le développement des technologies, souvent essentielles pour la recherche, ont été aussi utilisées à des fins d'enseignement, comme le montre Lebrun (2002). Dans certains cas, elles ne font que servir la façon habituelle d'enseigner et ne sont que de la rénovation; dans d'autres cas, elles amènent l'enseignant à revoir fondamentalement son paradigme pédagogique et constituent de réelles innovations. S'il est vrai que les TIC (technologies de l'information et de la communication) ont souvent été des moteurs du changement, il ne faut pas oublier que d'autres stratégies pédagogiques que l'enseignement magistral ont été implantées, plus centrées sur l'activité de l'apprenant et sur les aspects coopératifs et interdisciplinaires (Rege Collet, 2002).

P2: L'évaluation des enseignements, source possible d'innovations

Avant qu'elle ne soit prescrite par les autorités universitaires, l'évaluation des enseignements par les étudiants a été implantée par certains enseignants isolés ou des équipes soucieuses de recevoir un feedback et ainsi être en mesure d'améliorer l'enseignement. Si dans de nombreux cas, les résultats ont entraîné des modifications mineures (remises à neuf), ils ont dans d'autres cas amenés des changements profonds (innovations). Au départ fruit de l'initiative personnelle ou locale, l'évaluation va progressivement devenir une obligation sous la poussée de toute une série de facteurs étudiés par les chercheurs soucieux de dégager les conditions d'une utilisation pertinente (Bernard & Trahan, 1988; Bernard, 1992; Romainville & Coggi, 2009; Bedin, 2009; De Ketele, Périsset Bagnoud, Kaddouri & Wittorski, 2010).

P3: Le travail collégial de préparation des outils d'évaluation

Souvent perçue comme un obstacle à la qualité de la formation, la massification dans l'enseignement supérieur a entraîné dans certaines institutions une réflexion

de fond sur le comment évaluer des cours démultipliés à des étudiants d'une même année mais dispensés par des enseignants différents. La nécessité de concevoir une évaluation valide et juste a souvent amené les enseignants à s'accorder sur les objectifs du cours, les stratégies d'enseignement et les modalités de l'évaluation, amenant souvent à des changements pédagogiques importants (De Ketele, 1997).

P4: L'élaboration collégiale des supports de cours

Ce paramètre est évidemment un prolongement du précédent. Très vite, il est apparu absurde à certains de voir fleurir des supports de cours différents pour un même cours. Dans certains institutions, cela a été le fruit d'une véritable bagarre, car certains enseignants prétendaient devoir faire leur propre polycopié, d'autres soulignaient que les traités internationaux publiés étaient inévitablement de qualité supérieure à une production individuelle, d'autres encore estimaient qu'il serait souhaitable de faire une production collective en s'inspirant des productions existantes. Les équipes qui ont été amenées à choisir un traité publié ou à concevoir une production commune reconnaissent que cela a provoqué chez chacun des membres des changements pédagogiques importants. De Ketele (1997) montre, dans une étude menée dans son institution universitaire les effets différentiels du type de support pédagogique lorsqu'on croise celui-ci avec le type d'enseignement et le type d'évaluation finale.

P5: L'encouragement des initiatives pédagogiques

Les différentes initiatives personnelles et locales ont souvent entraîné les autorités universitaires à promouvoir et encourager les initiatives pédagogiques. Ainsi, par exemple, certaines universités ont créé des fonds d'initiatives pédagogiques fournissant des ressources complémentaires (financières ou humaines ou techniques) à des enseignants ou des équipes présentant des projets d'innovations pédagogiques recevant l'aval de commission d'évaluation (Parmentier & al., 1997).

P6: L'entrée par la recherche pédagogique

La fonction recherche de l'université a souvent constitué un frein important au développement de la fonction enseignement. Préoccupés avant tout par le «publish or perish», des enseignants chercheurs trouvent peu d'intérêt à consacrer du temps aux activités d'enseignement, d'autant plus que la promotion dans la carrière académique s'appuie avant tout sur les critères de publication scientifique et que les autorités académiques soucieuses de voir leur université bien placées dans les classements internationaux renforcent une telle attitude. Cependant, on assiste

ces dernières décennies à un développement de la recherche scientifique portant sur les formations universitaires et à la multiplication de revues bien cotées sur le «higher education». Ceci a poussé des enseignants et des responsables universitaires à conduire des recherches, conduites rigoureusement sur le plan méthodologique, qui ont une incidence non négligeable sur l'amélioration de la formation et qui sont prises en considération dans le curriculum scientifique des auteurs (Rege Colet & Romainville, 2006).

P7: La formation des enseignants universitaires, une idée qui fait son chemin

Grand spécialiste de la formation des médecins et chercheur réputé pour ses travaux sur le raisonnement médical, Bordage (1985) prônait la nécessité d'une formation pédagogique pour les enseignants universitaires et créait dans les années 80 une formation pédagogique diplômante de 3^e cycle pour les personnels de santé. Cet exemple a été suivi par beaucoup d'autres et de plus en plus d'universités poussent leurs enseignants (surtout les assistants, les moniteurs et académiques fraîchement nommés) à participer à des formations pédagogiques, dont les modalités peuvent varier d'une institution à l'autre (Rege Collet & Romainville, 2006; Chiadli, Jebbah & De Ketele, 2010).

P8: La guidance pédagogique, un point d'appui essentiel au pilotage didactique

Soucieuses d'améliorer la qualité de leurs formations, les autorités universitaires ont vite compris qu'il ne suffisait pas de mettre en place des stratégies d'évaluation des enseignements. Encore fallait-il pouvoir aider les enseignants et les départements, non seulement en développant des dispositifs de formation mais aussi en créant des centres de ressources pédagogiques susceptibles de fournir des services de guidance pédagogique. L'union européenne a fortement encouragé de telles initiatives à travers des projets tel que le FACDEV (Frenay & Saroyan, 2002; Frenay et al., 2005).

P9: Le changement de paradigme didactique comme fondement de l'innovation institutionnelle

Le passage de la rénovation à l'innovation se caractérise par un changement de paradigme pédagogique. Si de nombreux enseignants ont fait personnellement ce saut, on observe de plus en plus à des changements d'envergure au plan institutionnel. Un des exemples les plus connus est celui de l'implantation de l'approche par problèmes ou par projets dans les facultés médicinales américaines d'abord et dans de nombreuses universités européennes ensuite. Par des stratégies de «tutorat

institutionnel», de telles approches ont gagné d'autres types de formations et font même l'objet de recherches importantes (Galand & Frenay, 2005).

P10: Les projets de collaboration internationale, point d'entrée pour l'avenir.

De tout temps, le monde de la recherche a été caractérisé par une culture de la mobilité internationale. Tournée vers le développement de l'activité scientifique, celle-ci a également eu des effets sur la fonction enseignante: le fait de voir des collègues chercheurs d'autres pays dispenser des cours semblables mais avec d'autres dispositifs pédagogiques entraînent nécessairement une prise de distance par rapport à ses propres pratiques. Ceci a été renforcé ces dernières décennies par des projets, tels Erasmus et Socrates, et par le processus de Bologne. La préconisation de raisonner, non plus en termes de nombre d'heures d'enseignement, mais en nombre d'heures d'apprentissage pour un «étudiant moyen», est déjà en soi une révolution copernicienne. La volonté d'harmoniser l'évaluation des mêmes cours suivis dans des institutions diverses a conduit les coordinateurs des échanges à conduire un travail de réflexion en profondeur et à une modification de certaines pratiques. Les centres de ressources pédagogiques ont été d'une aide précieuse dans ces échanges (Frenay et al., 2005).

Vers une tentative de modélisation de la dynamique de l'innovation dans l'enseignement supérieur

Sur la base des clarifications conceptuelles énoncées au début de cette contribution, en nous fondant sur les différentes études de cas synthétisées ci-dessus, dans le prolongement de tentatives antérieures (De Ketele, 1996, 1997a&b), nous tenterons dans les lignes qui suivent de modéliser les dynamiques de l'innovation. Il nous semble important de distinguer trois strates de cette dynamique. Nous préférons parler de «strates» plutôt que de «moments», comme le font Cros (1998) ou Monetti (1998), car le propre d'une strate est de naître, de se développer, de décroître dans un espace-temps donné et de laisser la place à une nouvelle strate qui se superpose à la précédente, sans que celle-ci ne disparaisse complètement.

Nos études de cas nous amènent à découvrir trois strates de la ou des dynamiques de l'innovation. *La première strate* est celle du «primat de l'informel» ou «des chemins de traverses de l'innovation». Elles sont le fait de personnes isolées au départ ou de groupes de personnes qui constituent des «minorités actives» au sein de leur institution. Leur point de départ est souvent une difficulté perçue comme insoutenable

et une frustration qui amènent ces personnes à rechercher des nouvelles façons de faire pour résoudre le problème identifié et tenter de lever le sentiment de frustration. Ceci a conduit Cros (1998) et Monetti (1998) de parler de «l'innovation-fait» comme premier temps de l'innovation, car ces auteurs ont relevé de nombreux cas où les innovateurs (voire des institutions) découvrent un fait nouveau (une connaissance nouvelle) venant de l'extérieur et l'appliquent comme tel. S'il est vrai que l'innovation est souvent alimentée en grande partie de l'extérieur, elle est autant une création, ne serait-ce que par retraduction contextualisée (Adamczewski, 1996). Elle ne nous apparaît pas seulement comme une «importation», mais comme

- un changement fondamental impliquant les personnes dans leur être profond:
- un changement des conceptions de la formation et utilisation de nouvelles approches de l'enseignement (Fullan, 2001),
- une «mise à l'intrigue» (Ricoeur, 2004, 2008) dans le sens de tentatives pour détourner ou contourner les normes et pratiques existantes,
- la perception d'un «inédit possible» dans et malgré le contexte des pratiques habituelles (De Ketele, 2002),
- une tentative pour trouver une issue à une tension conflictuelle (voir l'approche clinique de l'innovation selon Giust-Desprairies (1998), construction d'une identité personnelle à la fois par opposition et recherche de reconnaissance (Ricoeur, 2004).

Le devenir de ces innovations «chemins de traverse» dépend de nombreux facteurs. La distinction que nous avons faite (De Ketele, 1997) entre deux types de minorités actives nous semblent à cet effet importantes: certaines minorités actives sont «fermantes», d'autres sont «ferments». Il s'agit plus que d'un jeu de mots. Les premières se ferment et s'enferment aux collègues et autres équipes: elles trouvent un certain épanouissement dans le travail qu'elles font ou avec les collègues de travail proches, mais elles ne veulent pas d'intrusion d'autres collègues et de l'institution; elles sont persuadées du bien fondé de leur travail et veulent se protéger et continuer à fonctionner en vase clos. L'existence de telles minorités dans l'institution ne contribue guère, voire est un obstacle, à une évolution vers la deuxième strate de la dynamique institutionnelle. Au contraire des minorités actives «fermantes», les minorités «ferments» sont des moteurs de la dynamique de l'innovation et contribuent à l'apparition de la seconde strate, car elles acceptent que l'on vienne voir ce qu'elles font et les résultats qu'elles obtiennent, à faire état des difficultés qu'elles rencontrent, à discuter d'autres pratiques, à faire évaluer et même remettre en cause les effets des innovations introduites. C'est d'ailleurs surtout par la diffusion

des résultats de leurs innovations qu'elles attirent l'attention de certains collègues curieux, puis des autorités. Si ces dernières ne se retranchent pas vers une attitude de méfiance (car l'innovation s'oppose à certaines normes et pratiques), on assiste souvent à des comportements de tolérance tacites d'abord, puis d'encouragement, puis de soutien très officiel, enfin d'institutionnalisation progressive. Et une seconde strate se superpose à la première.

Cette seconde strate se caractérise par le primat progressif du formel ou des grandes avenues institutionnelles. Sous la pression des minorités actives «ferments» dont les actions sont de plus en plus connues et sous la pression d'autres facteurs (comme le rôle joué par la «compétition du marché de la formation» et des échanges internationaux), les Autorités académiques prescrivent petit à petit et de plus en plus de nouvelles pratiques («innovation prescrite»), comme

- *l'évaluation des enseignements, la formation des enseignants,*
- *l'obligation de concevoir et diffuser les cahiers des charges des enseignements, l'utilisation des ressources technologiques,*
- *l'APP (Approche par problèmes) ou l' APP² (Approche par projets)...*

Le passage à cette seconde phase est particulièrement délicat, car le passage de l'innovation prescrite à l'innovation effectivement implantée est réellement difficile et de nombreuses institutions n'ont pas réussi à négocier un tel passage. On ne peut croire qu'il suffit «d'appuyer sur un ressort pour qu'un mécanisme bouge ou qu'un système se renverse. Il n'y a pas de ressort privilégié et s'il y a des chemins (et non pas un chemin) privilégiés à un moment donné, c'est la réflexion à partir des caractéristiques du système qui permettra de le ou les découvrir» (Crozier & Friedberg, 1977, p.380).

De nombreuses dimensions interviennent pour expliquer l'échec ou au contraire la réussite de cette seconde strate:

- *la force ou la malléabilité des conceptions du changement (Michaud, 2003),*
- *le poids de l'organisation: «plus le système est organisé, plus il est soumis à des règles contraignantes, moins il a des chances d'innover» (Crozier, 1998, p.39),*
- *un sentiment de forte méfiance à l'égard de l'administration centrale (Kaddourri, 1998), l'appréhension des conséquences de l'innovation prescrite (Kaddourri, 1998; Dadoy, 1998),*
- *la récupération à son profit des avantages et la transformation de certaines pratiques prescrites au point de dénaturer l'esprit de l'innovation (Fullan, 2001)...*

De tels facteurs expliquent la faible durabilité des innovations prescrites par certaines réformes.

La troisième strate, lorsqu'elle existe, s'explique par le caractère paradoxal du concept d'innovation: une fois que l'on a introduit du neuf, le neuf devient la norme et n'est plus de l'innovation. Ceci explique l'intérêt pour le concept «d'organisation apprenante» (Bonami & al., 2010), fondée non plus sur l'implantation de l'innovation, mais sur le modèle de l'innovation comme compétence installée durablement dans les pratiques d'une institution (Cros, 1998; Monetti, 1998) et comme «compétence partagée dans une organisation apprenante» (Garant, 1998, 2001). Senge (1990) et Garant (1998) décrivent cinq aspects en interrelation qui caractérisent une telle organisation:

- passer d'une formation acquise à une formation permanente;
- remettre en cause les modèles fondamentaux, c'est-à-dire passer de la dictature des modèles mentaux à leur remise en question;
- s'engager personnellement autour d'une vision partagée ou passer d'actions individuelles à des projets portés collectivement;
- développer une volonté d'apprendre en équipe ou passer de l'expérience construite individuellement à une pratique d'échanges quotidiens sur le terrain;
- pratiquer la pensée systémique ou passer d'une lecture parcellisée de l'institution à une approche système dans sa complexité.

Sur la base de l'analyse d'établissements «hors normes», Bonami & al. (2010) dégagent huit principes théoriques de l'organisation apprenante. Dans les lignes qui suivent, nous les adaptons en faisant référence explicitement au modèle de la compétence dans les institutions d'enseignement supérieur qui évoluent vers la troisième strate.

- L'exercice de la compétence à innover dans une organisation apprenante perdure au-delà de l'implantation des innovations déjà menées, car les situations changent et de nouvelles difficultés ou de nouveaux enjeux apparaissent.
- L'exercice de la compétence à innover s'élabore à partir de l'identification concertée de situations-problèmes articulées à une mission et perçues comme pouvant faire l'objet d'une modification «inédite» de nature à améliorer les services rendus à l'organisation.
- Le développement de la compétence à innover suppose un processus d'objectivation et d'explicitation, impliquant réflexion critique et controverse, s'établissant dans une relation de confiance en soi, à autrui et dans les dispositifs organisationnels.

- Le développement de la compétence à innover se construit par un processus itératif de production, d'appropriation et de transformation par les acteurs concernés de connaissances professionnelles et organisationnelles plus ou moins partagées.
- L'exercice de la compétence à innover se traduit par la production de traces collectives des savoirs et des savoir-faire accumulés, par le recueil de ces traces, leur formalisation et leur mise à disposition par la constitution d'une mémoire organisationnelle.
- Le développement de la compétence à innover dans une organisation apprenante implique des dispositifs étroitement liés au contexte et à son évolution et donc des groupes de projets limités dans le temps et un fonctionnement flexible par réseaux de compétences diversifiées.
- L'exercice de la compétence à innover implique une déstabilisation / reconstruction des modes d'action habituels organisés et contient de ce fait une menace de l'ordre établi au sein de l'organisation (une «mise à l'intrigue» comme le souligne Ricoeur).
- Le développement de la troisième strate nécessite une gestion inspirée des processus d'action et de réflexion collective et donc une gestion des connaissances et des savoir-faire développés.

La figure 1 rend compte de notre modélisation. Elle tente de montrer le caractère dynamique du processus en trois strates: le passage d'une strate à l'autre se fait progressivement et n'implique pas la disparition complète de certains éléments de la (des) strate(s) antérieure(s).

Figure 1: Modélisation en trois strates de l'innovation

1 ^o strate	2 ^o strate	3 ^o strate
		Vers une «organisation apprenante» Innovation comme «compétence» et «création» permanentes P8 Guidance pédagogique P9 Changement paradigme P10 Collaboration internationale
	Formalisation progressive Innovations encouragées Innovations prescrites P7 Formation P6 Recherche pédagogique P5 Encouragement	Formalisation progressive Innovations encouragées Innovations prescrites P7 Formation P6 Recherche pédagogique P5 Encouragement
Primat de l'informel Innovations personnelles Minorités actives P3&P4 Travail collectif P2 Évaluations enseignement P1 Initiatives personnelles	Primat de l'informel Innovations personnelles Minorités actives P3&P4 Travail collectif P2 Évaluations enseignement P1 Initiatives personnelles	Primat de l'informel Innovations personnelles Minorités actives P3&P4 Travail collectif P2 Évaluations enseignement P1 Initiatives personnelles

L'analyse de l'innovation dans les institutions d'enseignement supérieur montre que certaines d'entre elles progressent plus rapidement d'une strate à l'autre grâce à une politique d'incitants. Comme il arrive que certaines institutions régressent à une strate antérieure suite à de nombreux freins ou à des désillusions.

Dans la première strate, le principal incitant est la tolérance, voire l'encouragement, des minorités actives. Si elles sont des «ferments», les innovations se feront connaître et l'institution progressera plus rapidement vers une formalisation progressive de certaines innovations. Si elles sont des «ferments», elles risquent de provoquer des blocages et même des tentatives de rejets vis à vis de ces corps étrangers dans l'institution.

Dans la deuxième strate, les autorités sont informées de l'existence d'innovations intéressantes, les font connaître, encouragent les enseignants et les départements à tenter des stratégies innovantes pour améliorer la qualité de l'enseignement et à prendre contact avec des équipes qui ont osé innover, offrent éventuellement

différentes formes de soutien aux enseignants ou aux équipes ayant des projets intéressants, montrent des signes de reconnaissance à ceux qui innovent. Cependant, il faut aussi mettre en évidence le danger de vouloir aller trop vite dans le processus de formalisation: le dosage entre les encouragements et l'obligation, et surtout le moment opportun pour passer aux prescriptions, sont d'une importance stratégique redoutable (l'enfer est pavé de bonnes intentions).

Dans la troisième strate, c'est la mise en œuvre d'une politique de «qualité - créativité» qui permet à l'institution d'évoluer vers les caractéristiques d'une «organisation apprenante» telle que nous l'avons décrite. C'est essentiellement un travail collectif où chacun peut y trouver sa place. Aussi faut-il faire très attention aux injonctions paradoxales, principal frein et source de blocages.

La comparaison des caractéristiques des trois strates est susceptible de générer un grand nombre de distinctions différentes. Nous en choisisons une à titre d'exemple. L'université se caractérise notamment par le concept de «liberté académique». Le vécu de celle-ci se différencie selon les strates. Dans la première, il s'agit avant tout d'une liberté académique plus individualiste où l'innovateur s'autorise à aller contre les normes et les pratiques habituelles. Dans la seconde, la liberté académique est encadrée par le jeu de l'innovation encouragée et progressivement prescrite. Dans la troisième, la liberté académique est créatrice et se confronte à d'autres libertés créatrices pour faire de l'organisation une organisation apprenante au bénéfice et dans le respect de chacun. Nous sommes donc partis des chemins de traverse et, après avoir cheminé dans les grandes avenues institutionnelles, nous revenons à de multiples chemins de traverse mais orientés vers des projets de voyage concertés.

Références bibliographiques

- Adamczewski, G. (1996). «La notion d'innovation: figures majeures et métaphores oubliées». In F. Cros, & G. Adamczewski, *L'innovation en éducation et formation* (pp.15-29). Bruxelles: De Boeck, «Pédagogie en développement».
- Akrich, M. (1998). Les utilisateurs de l'innovation, *Education permanente*, 134, 79-90.
- Alter, N. (1996). «Innovation et organisation questions de légitimité». In F. Cros, & G. Adamczewski, *L'innovation en éducation et formation* (pp.51-68). Bruxelles, De Boeck, «Pédagogie en développement».
- Alter, N. (1998). Quelques principes de l'analyse sociologique de l'innovation, *Education Permanente*, 134, 21-34.
- Alter, N. (2000). *L'innovation ordinaire*. Paris, PUF.

- Bapst, C. (1977). Innovation: repères pour l'action, *Bulletin Racine*, 39, 16-19.
- Bedin, V. (2009). *L'évaluation à l'université. Évaluer ou Conseiller?* Rennes, PUR.
- Bernard, H. (1992). *Processus d'évaluation de l'enseignement supérieur*. Laval, Études vivantes.
- Bernard, H. & Trahan, M. (1988). Analyse des politiques d'évaluation de l'enseignement des universités canadiennes. *La revue canadienne d'enseignement supérieur*, 18 (3), 51-67.
- Bernoux, Ph. (2002). «Changement et innovation dans les organisations». In Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie, *L'innovation, levier de changement dans l'institution éducative* (pp.72-89). Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie, Direction de l'enseignement scolaire. Paris.
- Bonami, M. (1996). «Logiques organisationnelles de l'école, changement et innovation». In M. Bonami, & M. Garant, (1996). *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation: Émergence et implantation du changement* (pp.185-216). Bruxelles, De Boeck.
- Bonami, M. (1998). Stratégies de changement et innovations pédagogiques, *Education Permanente*, 134, 125-138.
- Bonami, M. (2001). Emergence et implantation du changement, un paradoxe incontournable: les réformes pédagogiques en Communauté Française de Belgique. *Pédagogies*, 14, 76-86.
- Bonami, M. Letor, C. & Garant, M. (2010). «Vers une modélisation des processus d'apprentissage organisationnel à la lumière de trois situations scolaires hors normes», in L- Corriveau, C. Letor, D. Périsset Bagnoud & L. Savoie-Zajc, (Eds), *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation: processus, stratégies et paradoxes* (pp. 34-48). Bruxelles, Editions De Boeck.
- Bordage, G. (1985). Programme de formation à la faculté de médecine de l'université de Laval. *Pédagogiques*, 5 (2), 141-143.
- Bourgeois, E. & Frenay, M. (2001). *University Adult Access Policies and Practices across the European Union and their Consequences for the Access and Participation of Non-Traditional Adults: Final Report (SOE2-CT97-2001)*. Bruxelles, Commission Recherche DG Recherche.
- Chiadli, A., Jebbah, H. & De Ketele, J-M. (2010). L'analyse des besoins de formation des praticiens de l'enseignement supérieur: comparaison de plusieurs dispositifs, *Revue des Sciences de l'Education*, XXXVI (1), 45-66.
- Cros, F. (1998). L'innovation en éducation et formation: vers la construction d'un objet de recherche. *Education Permanente*, 134, 9-20.
- Cros, F. (2000). *Le transfert des innovations scolaires*. Paris, NRP, «Mission: Innover et rechercher».
- Cros, F. & Adamczewski, G. (1996). *L'innovation en éducation et formation*. Bruxelles, De Boeck, «Pédagogie en développement».
- Crozier, M. (1998). A propos de l'innovation. *Education permanente*, 134, 35-40.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris, Seuil.
- Dadot, M. (1998). L'innovation sociale, mythes et réalités. *Education permanente*, 134, 41-54.
- De Ketele, J-M. (1996). «Entre des logiques personnelles et des logiques institutionnelles», in J. Donnay & M. Romainville (Eds). *Enseigner à l'université: un métier qui s'apprend?* (pp. 85-112). Bruxelles, Editions De Boeck.

- De Ketele, J.M., (1997a). "Het ondersteunen van docenten bij de didactische vernieuwing van het universitair onderwijs" in KUL (Eds) *Onderwijskundige begeleiding in het hoger onderwijs (uitdagingen en perspectieven* (pp. 23-62). Leuven/Apeldoorn, Garant Uitgevers.
- De Ketele, J.M. (Ed.) (1997b). Pédagogie universitaire: Numéro spécial. *Pédagogies*, 11, 1-93.
- De Ketele, J-M. (2002). «L'évaluation de et dans l'innovation». In Ministère de l'Education et de la Recherche, *Evaluer les pratiques innovantes* (pp.35-42). Paris, Centre National de documentation pédagogique.
- De Ketele, J.M. & Hanssens, C. (1997). *L'évolution du statut de la connaissance: ses déterminants et ses conséquences*. Louvain-la-Neuve, Publication du Groupe «Avenir de la Communauté française de Belgique de l'UCL».
- De Ketele, J.M. & Gérard, F.M.(2007). La qualité et le pilotage du système éducatif. In M. Behrens et al. *La qualité en éducation pour réfléchir à la formation de demain* (pp. 19-37). Québec, Université de Québec.
- De Ketele, J.M., Périsset Bagnoud, D., Kaddouri, M. & Wittorski, R. (2010). Une évaluation tendue entre efficacité et transformation identitaire. In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven & P. Wouters. *L'évaluation, levier du développement professionnel? Tensions, dispositifs, perspectives* (pp 35-65). Bruxelles, De Boeck.
- Frenay, M. & Saroyan, A. (2002). *Institutional Support of Teaching: A Comparative Study*. Paper presented at the annual meeting of the AERA, New Orleans, USA.
- Frenay, M., Saroyan, A., Clement, M., Kolmos, A., Paul, J.-J., Bédard, D., et al. (2005). *FACDEV Program: Promoting faculty development to enhance the quality of learning in higher education*. Bruxelles, Belgium: European Union, DG Education and Culture.
- Fullan, M-G. (1992). *Successful School Improvement*. Buckingham, Open University Press.
- Fullan, M-G. (2001). *The New Meaning of Educational Change* (3rd Ed). New York, SYNY.
- Galand, B. & Frenay, M. (Org) (2005). *L'approche par problèmes et par projets dans l'enseignement supérieur. Impact, enjeux et défis*. Louvain-la-Neuve: Chaire de Pédagogie Universitaire.
- Garant, M. (1998). «Pilotage et accompagnement de l'innovation dans un établissement scolaire». In Ministère de l'Education Nationale (1998). *L'innovation, levier de changement dans l'institution éducative*, (pp.1-13), Paris, MEN.
- Garant, M. (2001). «La direction d'établissement scolaire entre réforme et innovation». *Pédagogies*, 14, 70-75.
- Garant, M. (2007). Contribution d'une évaluation des dispositifs d'enseignement à la modification des conceptions professionnelles des enseignants. In M. Behrens et al. (2007). *La qualité en éducation pour réfléchir à la formation de demain* (pp. 19-37). Québec, Université de Québec.
- Giust-Desprairies, F. (1998). Les racines subjectives de l'innovation. *Education permanente*, 134 , 91-98.
- Guimont, C. (1993). *Le monitorat dans l'enseignement supérieur. Bilan et perspectives*. In AIPU. Actes du congrès de L'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (pp.271-274), tenu à Yaoundé (Cameroun) du 25 au 28 mai 1992. Hull: Université du Québec à Hull.

- Guiot, J.P. & Bonami, M. (2000). L'implication des enseignants universitaires dans la formation, *Cahiers du GIRSEF*, n° 5.
- Huberman, A-M. (1983). *Comment s'opèrent les changements en éducation: contribution à l'étude de l'innovation*. Suisse: Presse Centrale de Lausanne S.A.
- Huberman, A-M. (1984). *Du projet éducatif au plan de formation*. Grenoble: Université d'été.
- Kaddouri, M. (1998). Quelques attitudes face à l'innovation institutionnalisée, *Education permanente*, n°134, 99-112.
- Kandel, M. & Gaymard, F. (1993) *Enfin, une initiation à la pédagogie pour les jeunes enseignants-chercheurs en France*. In AIPU. Actes du congrès de L'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (pp.275-282), tenu à Yaoundé (Cameroun) du 25 au 28 mai 1992. Hull: Université du Québec à Hull.
- Lakouch, F. (2008). Paul Ricoeur et la reconnaissance, *Esprit*, juillet, 76-87.
- Lebrun, M. (1998). *Des technologies pour l'éducation*. Bruxelles: Editions De Boeck.
- Leclercq, D. & Gilles, J-L. (1995). *L'examen par QCM dans l'enseignement supérieur universitaire*. Liège: Actes de la troisième journée de l'AIPU de la Communauté française de Belgique du 22 septembre 1995.
- Michaud, C. (2003). Conceptions du changement en formation des enseignants, *Revue des Sciences de l'Education*, XXIX (3), 477-497
- Miles, M-B. (1993). 40 Years of change in schools: Some personal reflection, *Educational Administration Quarterly*, 29 (2), 213-248.
- Mintzberg, H. (1990). *Le management, voyage au centre des organisations*. Paris: Editions d'organisation.
- Monetti,V. (1998). Les trois temps de l'innovation à l'école, *Education permanente*, 134, 139-150.
- Parmentier, Ph., De Ketele, J-M., Lebrun, M. & Draime, J. (1997). Recherches dans le domaine de la pédagogie universitaire à l'UCL. *Pédagogies*, 11, 7-12.
- Pelletier, G. (1996). «Chefs d'établissement, innovation et formation: de la complexité aux savoirs d'action». In M. Bonami & M. Garant (1996). *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation: Émergence et implantation du changement* (pp.87-113). Bruxelles: De Boeck, «Perspectives en éducation».
- Rege Collet, N. (2002). *Enseignement universitaire et interdisciplinarité*. Bruxelles, De Boeck.
- Rege Collet, N. & Romainville, M. (Eds.) (2006). *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles: Editions De Boeck.
- Romainville, M. & Coggi, C. (2009). *L'évaluation des enseignements par les étudiants*. Bruxelles, De Boeck.
- Ricoeur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*. Paris: Stock.
- Ricoeur, P. (2008). *Écrits et Conférences*. Tome I: Autour de la Psychanalyse, Seuil.
- Senge, P.M. (1990). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. London: Century Business.
- Stego, N-E. (1988). *Le rôle des chefs d'établissement dans l'amélioration des fonctionnements de l'école*. Paris: Economica, OCDE.

RESUMO

Começando por clarificar o campo conceptual no qual se inscreve este trabalho, o autor revê aqueles que considera serem os pontos de entrada da inovação nas instituições universitárias. Finalmente, apresenta uma tentativa de modelização do próprio processo de inovação no ensino superior tal como o perspectiva.

PALAVRAS-CHAVE: Inovação pedagógica; pontos de partida para a inovação no ES; dinâmicas de inovação.

ABSTRACT

Explaining the main ideas about what the author assumes as pedagogical innovation in college, this paper reviews the starting measures that leads to innovation on that level of school education. Conclusively, the author illustrates his point of view with a proposal of a three stages model about innovation in college.

KEY-WORDS: Pedagogical innovation; 10 starting points about innovation; innovation dynamics.