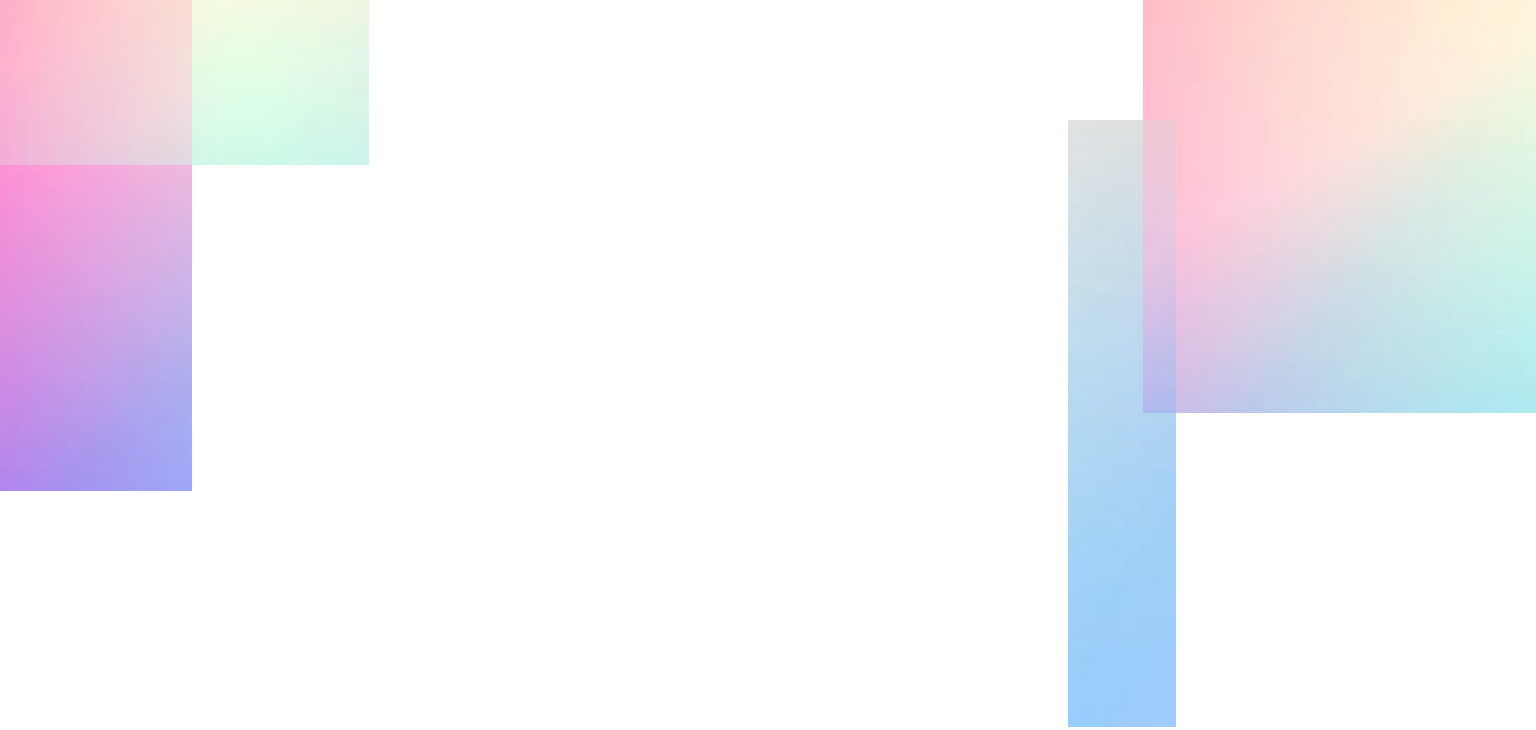


Comprendre l'innovation pédagogique : au-delà d'une fin, un acte professionnel

Catherine Bélec



Depuis le début de l'ère moderne, la notion d'*innovation* est constamment évoquée, et ce, dans une multitude de contextes. Dans ceux-ci, l'innovation est assimilée à un changement positif, à une amélioration. Cette vision est cependant remise en cause par certains regards critiques qui soulignent le caractère discutable de cette assimilation et mettent en garde contre « le changement pour le changement ». En contexte éducatif, on peut observer cette même tension lorsque l'on évoque le concept d'innovation pédagogique (IP). Sur le terrain, trois camps sont généralement observables : les personnes qui prônent l'IP et y voient une solution potentielle aux nombreux défis qui se posent dans les milieux ; celles qui sont méfiantes envers celles-ci et jugent qu'elles ne sont, bien souvent, que des démarches qui coutent beaucoup d'énergie aux principaux individus intéressés, et ce, sans garantie de retour sur investissement ; enfin, le camp des « à gagner » qui, sans être fermés au changement, exigent des preuves d'efficacité ou des données probantes pour considérer une

éventuelle implantation. Le fait est que les personnes qui travaillent régulièrement en contexte d'IP pourront reconnaître que ces trois clans ont, chacun, de bonnes raisons d'adopter de telles positions, que ces raisons soient politiques, scientifiques, historiques ou pragmatiques. Dans toutes ces prises de position, une constante est observable : l'IP est associée à sa finalité, elle-même étant généralement associée à une amélioration de l'apprentissage ou de la réussite. Le premier camp la souhaite, le deuxième doute de l'atteindre et le dernier tient à constater l'atteinte de ce but avant de se commettre. Cet article propose d'envisager l'IP sous un angle différent : celui d'un acte professionnel. Or, un acte professionnel ne peut se résumer à sa finalité : il se situe dans des situations professionnelles complexes, tissées de contraintes, d'opportunités et de limites, où l'individu doit parvenir à déployer un « agir compétent » afin de tenter, certes, d'atteindre ses objectifs, mais aussi de respecter certains processus et intentions.

Envisager l'IP sous l'angle de l'acte professionnel modifie donc d'emblée les perspectives. Dans un premier temps, si l'on assume que l'IP implique la mobilisation d'un « agir compétent », cela suppose l'existence d'une famille de situations ayant des caractéristiques spécifiques ; or, pour déterminer ces caractéristiques, on en arrive forcément à devoir définir ce que l'on entend exactement par « IP ». Dans un second temps, cela force à passer d'une réflexion qui porte sur un objet spécifique visant une fin (une innovation pédagogique donnée, qui fonctionne ou non) à une réflexion sur un processus qui s'ancre dans un cadre professionnel dont il convient de définir la nature. Ce sont ces éléments sur lesquels je me propose de réfléchir dans cet article. Notons que cette réflexion est issue de mon cheminement au doctorat professionnel réalisé à l'Université de Sherbrooke, parcours au cours duquel j'ai eu l'occasion, d'une part, d'observer et de mettre en œuvre diverses interventions d'IP, et, d'autre part, de réaliser une revue de littérature professionnelle et scientifique sur le sujet.

Qu'entend-on exactement par IP ?

Il est surprenant, quand on fouille la littérature portant sur l'IP, de constater que bien peu d'écrits prennent la peine de définir formellement celle-ci ; ce qui ressort le plus souvent est probablement l'idée que l'IP amène une rupture avec ce qui est préalablement en place dans un milieu éducatif donné. Il est pertinent de relever que le terme *rupture* connote une intensité que le terme *changement* nuance davantage. Cette notion de rupture n'est probablement pas étrangère à la résistance de

plusieurs personnes envers l'IP, celle-ci semblant impliquer un changement drastique des pratiques. Cette vision entraîne forcément des inquiétudes – tant par rapport à tout ce que l'on apprécie actuellement et qu'il faudrait abandonner que par rapport à l'ampleur des changements à apporter. Toutefois, quand on étudie plus attentivement l'IP, on en vient à comprendre que la rupture si souvent évoquée ne concerne en fait pas les pratiques, mais plutôt les perspectives. Les modifications que provoque une IP dans les gestes pédagogiques peuvent être, concrètement, mineures. La rupture est ailleurs ; elle s'inscrit plutôt dans les perspectives qui guident les actions, dans les perceptions de la réalité et des visées poursuivies.

Mais procédons par étapes. Tout d'abord, si la littérature scientifique ne définit pas vraiment l'IP, que nous dit-elle sur celle-ci ? Ce sont assurément les démarches d'IP, les « méthodologies » permettant sa mise en œuvre, qui sont les plus aisées à repérer dans la littérature. Dans les contextes de

recherches éducatives, on évoque la recherche-action (Catroux, 2020) et la recherche-développement (Van der Maren, 2004) ; dans les contextes professionnels, on croise plutôt les démarches d'ingénierie pédagogique (Basque, 2017 ; Russ-Eft et collab., 2013) ou des processus tels que le Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) (Kreber, 2007). Dans tous ces cas de figure, on peut identifier la récurrence de quatre principales étapes, toutes liées à une logique de résolution de problème.

Étape 1 : l'analyse (de la situation, des besoins, du problème)

Étape 2 : l'élaboration d'une solution (cette élaboration incluant le choix, l'approfondissement et la planification d'une piste d'action)

Étape 3 : la mise à l'essai de la solution/l'action

Étape 4 : l'évaluation de la solution/l'action¹

¹ Quelques étapes supplémentaires, parfois implicites, viennent apporter des variations dans les processus d'IP : collecte de données, acquisition de nouvelles connaissances, conception théorique d'une idée, développement d'un prototype, diffusion... Ces étapes sont liées à des objectifs connexes (et parfois implicites) de l'IP, tels que le développement professionnel et la production de nouveaux savoirs ou d'objets pédagogiques.

Toutefois, quand on étudie plus attentivement l'IP, on en vient à comprendre que la rupture si souvent évoquée ne concerne en fait pas les pratiques, mais plutôt les perspectives.

Ces étapes sont généralement présentées comme itératives en raison des ajustements constants devant être réalisés en cours d'action. Les récits de ces démarches mènent aussi au constat que l'IP varie de forme selon trois principaux facteurs :

- L'ampleur de l'objet pédagogique² et du milieu éducatif³ impliqués, ceux-ci pouvant être plus ou moins circonscrits ou étendus ;
- L'étendue des modifications (mineures ou majeures) à apporter à l'objet ou au milieu ;
- Le(s) moment(s) de la démarche sur laquelle se concentre le projet (l'élaboration de la solution ou les mises à l'essai de celle-ci).

Au vu de ces constats, les spécificités de la famille de situations de l'IP semblent moins rattachées à l'objet pédagogique ou au milieu éducatif – qui peuvent être de nature et d'ampleur diverses – qu'à l'action et aux visées de cette action. Dans tous les cas, les processus mis en place s'apparentent à

ceux de la résolution de problèmes liés à l'enseignement-apprentissage. En outre, la nature des actions mises en place semble essentiellement de l'ordre de l'adaptation, bien que cette adaptation prenne une forme différente selon les contextes. En effet, si le processus d'IP se centre sur la conception de l'objet pédagogique ou si celui-ci doit être modifié (adapté) en profondeur, l'adaptation prend une forme créative. Si, au contraire, la démarche se concentre sur la phase d'implantation ou que l'on demande au milieu de faire des modifications profondes à ses pratiques, l'adaptation semble plutôt nécessiter une action de l'ordre de la gestion du changement⁴.

Des caractéristiques de la famille de situations de l'IP sont donc posées : celle-ci implique un objet pédagogique, un milieu éducatif, une résolution de problème lié à l'enseignement-apprentissage ainsi qu'une action adaptative tour à tour créative et relevant de la gestion du changement. Afin de pouvoir proposer une définition plus complète et structurée,

il est à présent opportun de considérer ces éléments dans une perspective professionnelle

Considérer l'IP en tant qu'acte professionnel

Lorsqu'on examine une compétence professionnelle, il importe de considérer que celle-ci ne peut se réduire à l'atteinte de l'objectif qu'elle poursuit. Ce n'est pas parce qu'un réparateur ne parvient pas à réparer un ordinateur sur lequel du café a été répandu, par exemple, qu'il n'est pas compétent ; ce n'est pas non plus parce qu'une psychologue ne parvient pas à faire sortir un individu d'un état dépressif qu'on peut la taxer d'incompétence. La compétence vise un but, mais est aussi guidée par une intention. Une intention se définit comme une « [d]isposition d'esprit, [un] mouvement intérieur par lequel une personne se propose, plus ou moins consciemment et plus ou moins fermement, d'atteindre ou d'essayer d'atteindre un but déterminé,

² Un *objet pédagogique* est un moyen, un outil, un dispositif ou un système au service de l'enseignement et de l'apprentissage. L'ampleur de cet objet peut être circonscrite (plan de leçon, grille de correction) ou étendue (programme de formation, approche pédagogique adoptée par une institution ou un département).

³ Le milieu éducatif fait référence au système (cadres, personnes enseignantes ou professionnelles, communauté étudiante) se consacrant à l'enseignement-apprentissage. Il peut être circonscrit (individu, groupe restreint) ou étendu (collège, réseau).

⁴ Par exemple, l'ingénierie pédagogique tend à être perçue comme centrée sur la conception de la solution, alors que la recherche-action est plutôt perçue comme centrée sur l'étape de l'implantation.



indépendamment de sa réalisation, qui peut être incertaine » (CNRTL). Dans cette lignée, Guillemette et collab. (2019) soulignent qu'il « existe une différence entre l'objectif d'une activité, associé aux contenus, [et] l'intention, liée au sens de l'intervention » (p. 22). La question se pose donc : si la résolution de problème est l'objectif de l'IP... quelle est son intention ?

Dans le quotidien, nous faisons continuellement face à des problèmes... pourtant, nous ne tentons pas systématiquement et activement de les résoudre. Ainsi, qu'est-ce qui pousse un individu à s'engager dans une résolution de problème ? Formulons quelques hypothèses. L'irritation, portée à son point de rupture, peut pousser à l'action ; il est aisé de se représenter ce moment où la porte de l'armoire de cuisine qui ferme mal depuis des années, et avec laquelle on bataille chaque matin sans presque s'en rendre compte, devient soudainement un problème que l'on ne saurait ignorer un jour de plus. On peut aussi visualiser ce moment où l'illumination nous frappe ; on s'habitue à « faire avec » un problème qu'on ignore comment régler... jusqu'au moment où survient l'idée qui, enfin, nous libère de nos chaînes. Pourtant, en contexte éducatif, il existe des gens qui, même lorsque l'irritation face à un problème d'enseignement-apprentissage atteint son comble, ne s'engagent pas dans l'IP – aussi bien qu'il existe des gens qui s'y engagent même sans avoir, d'emblée, de solution à proposer. D'ailleurs, tout individu qui s'engage dans une démarche d'IP sait, indépendamment de sa volonté ou de sa foi en sa solution, qu'il est possible que sa démarche n'atteigne pas l'objectif. Ainsi, si la résolution de problème n'est jamais garantie, pourquoi un individu décide-t-il de s'engager dans cette voie d'action ? Comment arriver à

formuler une intention qui unifierait tous ces cas de figure et expliquerait cet engagement ?

Cocton (2019) propose que l'IP gagne à être considérée moins comme un moyen pour résoudre une difficulté que comme une voie de construction de sens à l'expérience éducative :

[L]évaluation [d'une pratique innovante] est un processus qui consiste à recueillir des informations pertinentes, à examiner le degré d'inadéquation entre des intentions d'objectifs déterminées au préalable et des réalisations, tout en donnant du sens et/ou redonnant du sens à l'enseignement-apprentissage.

Ces propos font écho à de nombreux travaux (Fullan, 2001 ; Coburn, 2006 ; Louis et collab., 2009 ; Dulude et Spillane, 2013) qui soulignent le rôle décisif des mécanismes de construction de sens dans les processus d'implantation d'IP. Le sens perçu par les acteurs et actrices des milieux éducatifs – élèves compris – exercerait une influence décisive sur les chances de cette action d'être intégrée de manière durable, avec plus ou moins de résistances, ainsi que sur les chances de succès de cette action quant à ce qu'elle vise. Cette hypothèse est cohérente si l'on considère que les milieux éducatifs ainsi que les problèmes rattachés à l'enseignement-apprentissages



impliquent, en premier lieu, des êtres humains ; or, l'apprentissage des humains est avant tout un processus de construction de sens. Cette construction de sens est au cœur de la représentation du monde que se fait tout être humain, de la place qu'il y occupe tout comme de la place des apprentissages qu'il réalise ; ce sens est au cœur de sa motivation et de son engagement, de son action et de sa réflexion. Dans cette perspective, il apparaît cohérent de croire que ce qui se cache derrière la volonté de résoudre des problèmes d'enseignement ou d'apprentissage soit une intention de donner, ou redonner, du sens à une situation où celui-ci semble faire défaut ou,

encore, de corriger une situation où le sens qu'on lui donne se heurte aux limites de la réalité.

La dimension fondamentalement humaine des problèmes éducatifs qui se rattachent à la famille de situations de l'IP amène, par ailleurs, à considérer un dernier point : les interventions visant à favoriser l'apprentissage et la réussite sont mises en œuvre par des individus (personnes enseignantes ou professionnelles) *pour le bénéfice* d'autres individus (personnes étudiantes), rapprochant la famille de situations de l'IP des métiers liés à la prise en charge d'autrui. Dans ces derniers, le professionnel ou la professionnelle ne peut que se heurter

« aux limites de l'influence d'un sujet sur un *autre* sujet, d'un acteur social sur un *autre* acteur » (Perrenoud, 1993), et ce, indépendamment de ses compétences. Cela renforce l'idée qu'en contexte d'IP, l'atteinte d'un résultat ne peut constituer la seule balise pour juger de la compétence de la personne qui met en œuvre une démarche d'IP.



Définition de l'IP en tant que famille de situations

Les éléments considérés permettent de proposer cette définition de l'IP :

L'IP consiste en une démarche de coadaptation plus ou moins importante d'un objet pédagogique et d'un milieu éducatif plus ou moins circonscrits. Les démarches d'IP visent la résolution d'une situation perçue comme problématique ou pouvant être améliorée d'un point de vue éducatif, mais l'intention globale qui soutient la mise en œuvre des IP est avant tout rattachée à une volonté de (re)donner du sens à l'expérience d'enseignement-apprentissage. Selon ce qui est au cœur de la démarche d'IP (adaptation de l'objet ou du milieu), des compétences créatives ou se rattachant à la gestion du changement sont mobilisées. La complexité humaine étant également au cœur de l'IP, les négociations de sens et d'actions sont aussi au cœur de celle-ci.

Ces postulats forcent à remettre en perspective la manière dont on aborde l'IP, qu'elle soit réalisée dans un contexte de recherche ou de travail.

Par exemple, imaginons une recherche qui présenterait un objet pédagogique qui semblerait avoir des retombées fantastiques sur l'apprentissage des personnes étudiantes ; un département ou programme, constatant cela, tente d'intégrer cet objet à ses pratiques. Un an après, le bilan est décevant : les personnes enseignantes n'ont pas du tout vu les retombées espérées, elles sont déçues d'avoir déployé de tels efforts en vain ; certaines ont apprécié l'exercice, mais concluent que l'objet pédagogique est difficile à intégrer dans le quotidien de la pratique. S'en résulte un

jugement sur la recherche en éducation et les innovations pédagogiques (les termes *pelleteux de nuages* seront peut-être même prononcés), une éventuelle dévalorisation de celles-ci et, potentiellement, un renforcement des pratiques traditionnelles dans le milieu. Or, si l'on considère la définition de la famille de situations de l'IP proposée, un constat et un questionnement s'imposent. Premièrement, qu'il n'y avait pas une, mais bien *deux démarches d'IP dans cette situation* : celle faite dans le cadre de la recherche et celle faite dans le département. Deuxièmement, cela force à considérer que le problème peut venir d'une de ces deux démarches – ou des deux. Le chercheur a-t-il tenu compte de la dimension humaine de l'IP, a-t-il bien analysé les besoins et contraintes (multiples) des milieux – ou s'est-il concentré uniquement sur la création de son objet ? A-t-il mis en place des mécanismes susceptibles de faciliter le transfert adéquat de ses résultats de recherche ? Du côté du département, un travail de coadaptation de l'IP a-t-il été pris en charge ? Comment a-t-on soutenu l'adaptation de l'objet ? Comment a-t-on soutenu les milieux dans le sens que devait prendre cette démarche ? En fait, la définition de l'IP souligne la complexité du processus, qui se pose lors de la *création* de l'objet pédagogique, mais tout autant lors du *transfert* de celui-ci dans un nouveau contexte – complexité qui est parfois sous-estimée, tant par les créateurs originels des IP que par les milieux voulant intégrer ces créations. Cette complexité tient du fait que l'IP implique des enjeux liés à la gestion du changement (gestion opérationnelle, mais aussi gestion humaine), à l'apprentissage (intégration de nouvelles connaissances à ses actions) et au développement

professionnel (perception de son rôle, de l'apprentissage, etc.). Face à cette complexité, les compétences des individus impliqués dans l'IP et les mécanismes visant à les soutenir jouent assurément un rôle fondamental dans l'éventuel succès de la démarche.

Conclusion

Cet article visait à offrir une réflexion sur l'IP et à proposer aux personnes et aux institutions d'envisager celle-ci sous l'angle de l'acte professionnel. Dans cette optique, une définition de l'IP en tant que famille de situations professionnelles a été développée et, je l'espère, a permis l'ouverture de nouvelles perspectives.

Cependant, j'avoue que cette étape n'a été qu'un premier pas dans mon processus de réflexion, car à partir du moment où l'IP est envisagée comme un acte professionnel, une question me semble s'imposer : quelles sont les compétences qui doivent être mobilisées en contexte d'IP ? Si la finalité de cette action ne permet pas de résumer l'acte professionnel, quel est le profil d'une personne qui serait compétente dans ce domaine ? Quelles ressources, actions concrètes ou postures permettent, en contexte d'IP, de mobiliser un agir compétent ? Cette question, à laquelle je me suis efforcée de répondre dans le cadre de mon essai doctoral, sera l'objet d'un autre article dans le dossier thématique *Quand tout se transforme*, à paraître dans le numéro printemps-été 2024 de *Pédagogie collégiale*. ■

Références bibliographiques

Basque, J. (2017). *Introduction à l'ingénierie pédagogique* (4^e éd.), Université TÉLUQ [texte rédigé pour le cours en ligne *Ingénierie pédagogique et technologies éducatives*].

Bélec, C. (2022). *L'innovation pédagogique au collégial : savoirs professionnels éclairant la pratique*, essai doctoral, Université de Sherbrooke.

Bélec, C. (2022). *Innovation pédagogique. Qu'est-ce que c'est ? Quelles sont les compétences nécessaires ?*, infographie publiée sur Éductive.

Centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRTL) (s.d.). [cnrtl.fr/definition].

Coburn, C. E. (2006). « Framing the problem of reading instruction: using frame analysis to uncover the microprocesses of policy implementation », *American Educational Research Journal*, vol. 43, n° 3, p. 343-379.

Cocton, M.-N. (2019). « Évaluer une pratique innovante : essai réflexif autour de l'expression théâtrale », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, vol. 35, n° 2 [En ligne].

Dulude, É. et J. Spillane (2013). « L'introduction de la construction de sens dans l'implantation de politiques en éducation : apports et pistes de recherche », *Éducation et sociétés*, n° 31, p. 143-156.

Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change* (3^e éd.), Teachers College Press.

Guillemette, S., I. Vachon et D. Guertin (2019). *Référentiel de l'agir compétent en conseilance pédagogique en soutien à la réussite des élèves*, Centre de transfert pour la réussite éducative (CTREQ).

Kreber, C. (2007). « What's it really all about? The Scholarship of Teaching and Learning as an authentic practice », *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, vol. 1, n° 1, article 3.

Louis, S. K. et collab. (2009). « The Role of Sensemaking and Trust in Developing Distributed Leadership », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 27, n° 2, p. 177-204.

Perrenoud, P. (1993). « La formation au métier d'enseignant : complexité, professionnalisation et démarche clinique », dans Association québécoise universitaire en formation des maîtres (AQUFOM). *Compétence et formation des enseignants ?*, Trois-Rivières, Coopérative universitaire de Trois-Rivières, p. 3-36.

Russ-Eft, D. F. et collab. (2013). *Fieldbook of IBSTPI Evaluator competencies*, Charlotte, Information Age Publishing Inc.

Van der Maren, J.-M. (2004). *La recherche appliquée en pédagogie, des modèles pour l'enseignement* (2^e éd.), Bruxelles, De Boeck.



Catherine Bélec est titulaire d'un doctorat en éducation. Professeure de littérature au collégial de 2006 à 2023, elle mène depuis 2016 plusieurs activités de recherche dans le milieu collégial et collabore régulièrement avec divers organismes à la mise en œuvre de projets ou d'évènements visant à soutenir la réussite éducative des étudiants et étudiantes du collégial. Elle travaille actuellement au Laboratoire de soutien en enseignement des littératies (LabSEL) du Cégep Gérald-Godin et comme conseillère pédagogique à la recherche au Cégep de Drummondville; elle est également chargée de cours à Performa. Elle s'intéresse à l'apprentissage autonome et, plus récemment, aux compétences du 21^e siècle et à l'innovation pédagogique.

catherine.belec@usherbrooke.ca



« Chaque cours à Performa m'a amenée à remettre en question certains aspects de ma pratique enseignante. Chaque remise en question s'est transformée en une amélioration. Chaque amélioration façonne mon identité professionnelle et me rend fière de mon travail. »

Anne-Marie Dussault, enseignante de biologie au collégial

DÉCOUVREZ LES PROGRAMMES SPÉCIALISÉS DE PÉDAGOGIE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR AU COLLÉGIAL



perform  UDS 