



# Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur

30-1 (2014)  
Varia

---

Christelle Lison, Denis Bédard, Chantale Beaucher et Denis Trudelle

## **De l'innovation à un modèle de dynamique innovationnelle en enseignement supérieur**

---

### **Avertissement**

Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.

Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.

**revues.org**

Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le Cléo, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

---

### Référence électronique

Christelle Lison, Denis Bédard, Chantale Beaucher et Denis Trudelle, « De l'innovation à un modèle de dynamique innovationnelle en enseignement supérieur », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 30-1 | 2014, mis en ligne le 07 avril 2014, consulté le 15 mars 2015. URL : <http://ripes.revues.org/771>

Éditeur : Association internationale de pédagogie universitaire

<http://ripes.revues.org>

<http://www.revues.org>

Document accessible en ligne sur :

<http://ripes.revues.org/771>

Document généré automatiquement le 15 mars 2015.

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

Christelle Lison, Denis Bédard, Chantale Beaucher et Denis Trudelle

# De l'innovation à un modèle de dynamique innovationnelle en enseignement supérieur

## 1. Introduction

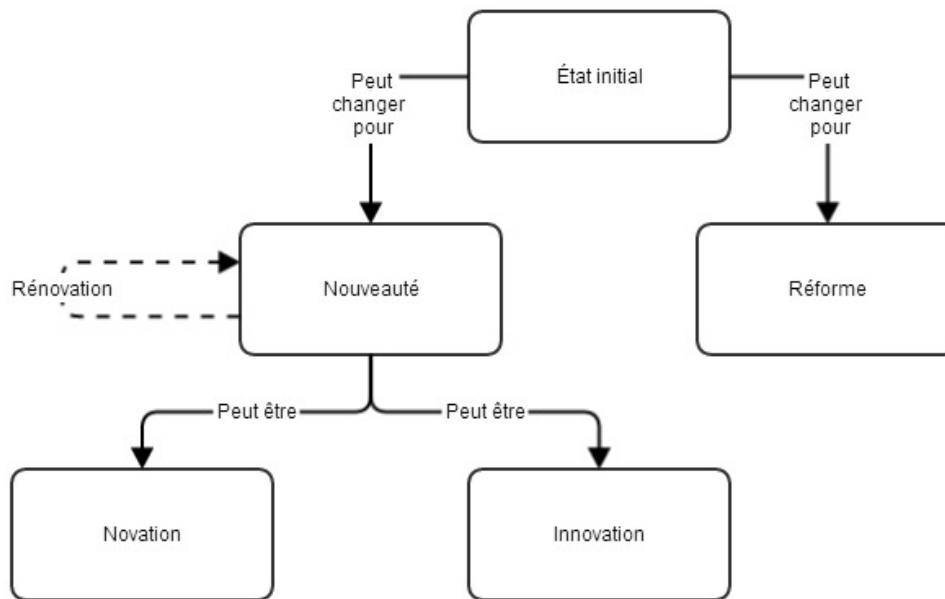
- 1 Jadis considérée comme dangereuse, l'innovation, en tant que processus, est aujourd'hui vue comme une réalité souhaitée et prisée dans les sociétés occidentales. Les domaines économique et entrepreneurial ont popularisé son usage (Bédard & Béchar, 2009 ; Souitaris, 2003). Or, depuis quelques années, la question, voire la problématique, de l'innovation est présente dans tous les secteurs, marchands et non marchands, des sciences dites pures comme des sciences humaines et sociales (Dasgupta, 2003 ; Gannaway, Hinton, Berry & Moore, 2013). Selon notre point de vue, à force d'être (sur-)utilisé, le mot innovation finit même par perdre tout son sens...
- 2 En éducation, depuis le début des années 1990, plusieurs recherches ont porté sur des innovations pédagogiques (Lison, 2011), mais peu dans le domaine de l'enseignement supérieur où, pourtant, le mouvement vers l'innovation se fait clairement ressentir. Cela amène les questions suivantes : qu'entend-on exactement par innovation ? Et comment l'interprète-t-on en enseignement supérieur ? Quels en sont les enjeux-clés ? Force est de constater que les définitions du terme d'innovation foisonnent. Cros (1999) affirme même que c'est plutôt « la » définition, celle qui permettrait un consensus, qui fait défaut. Et ensuite, comment distinguer l'innovation individuelle, de l'innovation inscrite dans une démarche collective, dont le produit est également qualifié d'innovant ?
- 3 Cet article vise à apporter des éléments de réponse à ces questions par la présentation du modèle de la dynamique innovationnelle que les chercheurs du Centre d'études et de recherche en enseignement supérieur (CERES) ont développé à partir de leurs expériences de praticiens et de chercheurs. Ce modèle illustre les interrelations entre les variables en cause : les acteurs impliqués dans le changement pédagogique et curriculaire, ainsi que le produit de ce changement, le nouveau curriculum. Dans cette optique, nous proposons de considérer l'innovation comme un processus (Marinova & Phillipmore, 2003), caractérisé par la génération, l'acceptation et l'implémentation de l'innovation – nouvelles idées, processus, produits ou services. Il importe de préciser que le modèle que nous proposons porte sur l'innovation selon une perspective éducative et non technologique.
- 4 Pour ce faire, nous clarifions d'abord le concept d'innovation, notamment en le distinguant d'autres concepts communément utilisés : la novation, la rénovation et la réforme. Ensuite, afin d'illustrer l'innovation dans une logique collective en enseignement supérieur, nous mettons en évidence le concept de programme innovant. Enfin, considérant tous ces éléments, nous présentons et nous discutons le modèle de dynamique innovationnelle développé par les membres du CERES.
- 5 Le modèle présenté a été construit non seulement à partir de la littérature scientifique, mais aussi, et surtout, à partir des questionnements des chercheurs et des praticiens-chercheurs du CERES. Ils ont tous participé comme acteurs de première ligne à une innovation pédagogique ou curriculaire majeure dans leurs programmes de formation respectifs. Cet ancrage dans la pratique est particulièrement complémentaire à une approche plus théorisée et documentée.

## 2. L'innovation : un changement parmi d'autres

- 6 L'évocation du mot changement n'appelle pas une définition univoque. En fonction de nos connaissances antérieures et de notre bagage expérientiel, chacun l'interprète différemment. De même, dans la documentation recensée, le terme n'est pas toujours très précis. Ainsi, si toute innovation constitue un changement, tout changement n'est pas une innovation. Pourtant, au fil de nos lectures et des rencontres du CERES, nous avons constaté que le concept d'innovation est souvent confondu avec des termes qui lui sont proches. C'est pourquoi, afin de mieux situer et de comprendre le concept d'innovation, nous avons tenté de le cerner tout

en le confrontant aux termes novation, rénovation et réforme. Ces trois termes représentant différentes formes du changement en éducation, il importe de les définir et de les situer les uns par rapport aux autres. C'est ce qu'on trouve à la figure 1.

**Figure 1. Différentes formes du changement en éducation**



- 7 La figure 1 illustre les possibles changements à partir d'un état initial. Ainsi, deux grands types de changements sont proposés : une réforme ou une nouveauté. Pour ce qui est de la nouveauté, deux voies sont possibles : soit une novation (une invention), soit une innovation, c'est-à-dire l'application de la novation dans un contexte donné. Enfin, la rénovation est un processus enclenché après la mise en place d'une nouveauté et elle vient questionner le changement mis en place et apporter les changements nécessaires au besoin. Sur la base de la figure 1, nous constatons qu'en enseignement supérieur, le terme innovation est bien différent de ses quasi-synonymes. Nous mettons maintenant en relief les principales caractéristiques de chacun d'entre eux.

## 2.1. La novation

- 8 Le terme novation est quelque peu tombé en désuétude, parfois au profit du mot innovation, bien qu'ils ne soient en réalité pas synonymes. En effet, la novation est considérée comme une invention, une création, une nouveauté certifiée et reconnue comme telle, de même qu'objective, c'est-à-dire de l'ordre de la connaissance<sup>1</sup>. Elle peut même n'avoir comme finalité qu'elle-même, soit la connaissance pour la connaissance.
- 9 À titre d'exemple, la méthode de l'apprentissage par problèmes, telle qu'elle a été conçue à l'Université McMaster (Hamilton, Canada) pour la formation des médecins à la fin des années 1960 et au début des années 1970 représente une novation pédagogique. Même si les modalités et le rationnel proposés par les concepteurs de l'apprentissage par problèmes s'appuyaient sur l'état de la recherche en psychologie de l'apprentissage et en psychologie sociale, la démarche d'apprentissage et d'enseignement proposée représentait une nouveauté. En effet, « la démarche d'apprentissage suggérée aux étudiants dans un contexte qui misait sur l'étude de situations problèmes représentait une proposition pédagogique inédite, particulièrement en enseignement supérieur » (Bédard & Béchar, 2009, p. 34).
- 10 C'est la diffusion du changement sous la forme d'exposés ou de textes publiés qui a permis de partager la nouveauté, de l'objectiver, de rendre compte de ses effets, et ainsi d'extraire et de certifier les préceptes au cœur de la méthode originelle.
- 11 Il est à noter que la novation est plutôt rare lorsqu'on la compare au nombre d'innovations qu'elle permet. En effet, l'exemple de l'apprentissage par problèmes en médecine à l'Université McMaster montre que cette forme d'apprentissage et d'enseignement est devenue

le modèle, la référence qui a donné lieu à l'introduction de l'apprentissage par problèmes dans plusieurs facultés de médecine de par le monde (Bédard & Béchar, 2009), ce qui n'est plus de l'ordre de la novation.

## 2.2. L'innovation

- 12 Comme de nombreux vocables terminés par « — ation », le mot innovation désigne à la fois un processus et son résultat (Fernex-Walch & Romon, 2006). D'après son étymologie, le terme innovation signifie « introduire du nouveau dans », c'est-à-dire qu'il s'agit d'introduire une chose nouvelle dans un contexte existant.
- 13 Pendant longtemps, l'innovation a été considérée comme néfaste, dérangeante, voire dangereuse, essentiellement pour les milieux catholiques, parce qu'elle était signe de changement et de création (Bataille, 1996), donc de menace pour l'ordre établi. Ce n'est qu'à partir de la Seconde Guerre mondiale que l'innovation prend un nouvel essor. Aux États-Unis, où il s'est réfugié durant la Seconde Guerre mondiale, l'Autrichien Schumpeter publie ses conceptions du développement économique des pays capitalistes à plus-value économique. Il met de l'avant l'idée que les entreprises ne peuvent survivre que si elles innover, poussées par un mouvement incessant de concurrence (Schumpeter, 1965). À l'instar de la perspective darwinienne, Schumpeter considère que les entreprises qui n'innover pas finissent par disparaître, manquant à leur devoir d'apporter du nouveau à la société. L'auteur appuie sa théorie du développement économique sur trois aspects organiquement liés : 1) la croissance économique, 2) l'innovation et 3) les progrès techniques. Il considère que l'innovation constitue le pôle central, soulignant que chaque entreprise lui doit son développement et sa survie. Cros (2001) va plus loin en affirmant : « Elle [l'entreprise] vit d'innovation en innovation qui se suivent, dans le sillon du progrès économique et social » (p. 18). Ainsi, chaque innovation présente un caractère cyclique, avec ses phases d'expansion, de récession et de dépression. À l'instar de Schumpeter, Howitt (2007) souligne que la volonté de l'innovateur doit être forte. Contre vents et marées, il doit faire en sorte que l'innovation soit productrice de bienfaits afin de diminuer les critiques des opposants.
- 14 La définition du concept d'innovation n'est pas chose aisée, étant donné son caractère polysémique. De nombreux auteurs s'y sont essayés, sans qu'il y ait toutefois de consensus. Nous pouvons cependant retenir des écrits sur la question qu'innover implique de produire une chose nouvelle dans un contexte existant. Dès lors, l'innovation ne peut être définie par la nouveauté. Ce qui est nouveau dans l'innovation n'est pas l'objet en question ou son contenu, mais bien son introduction dans un milieu donné. Il s'agit en fait d'améliorer ce qui existe ou ce qui est perçu. Autrement dit, une innovation exploite toujours ce qui précède, c'est-à-dire une novation.
- 15 Fernex-Walch et Romon (2006) tentent de préciser les contours de l'innovation en spécifiant qu'elle est une activité délibérée. De son côté, Cros (2004) propose de considérer cinq caractéristiques principales pour définir ce qu'est une innovation, comme le rapporte le tableau 1.

**Tableau 1. Caractéristiques de l'innovation selon Cros (2004)**

<b>La perspective de la nouveauté</b>	Celle-ci porte sur le contexte et non pas sur le contenu. De plus, elle dépend du point de vue de l'acteur.
<b>Le produit</b>	Il peut être une attestation de l'innovation, mais il ne peut, en aucun cas, en être la garantie.
<b>Le phénomène de changement</b>	L'innovation produit un changement de type conscient, volontaire, intentionnel et délibéré.
<b>L'action finalisée</b>	L'innovation est portée par le désir des innovateurs, c'est-à-dire qu'elle est sous-tendue par des intentions et des valeurs d'amélioration.
<b>Le processus</b>	L'innovation est un phénomène complexe, limité dans le temps (même si parfois celui-ci peut paraître très long) et difficilement prévisible (avec des aléas, des imprévus, des incertitudes). Dès lors, le processus réel est loin d'être celui prévu initialement <sup>4</sup> .

- 16 En ce qui concerne l'enseignement supérieur, différents auteurs, dont Béchard (2001), soulignent que l'innovation pédagogique concerne finalement tout ce qui ne relève pas de l'enseignement magistral ou frontal. L'enseignement supérieur étant conservateur (Louvel, 2013), cette méthode est utilisée par une très grande majorité de professeurs, et ce, du primaire jusqu'à l'université. Ainsi, le caractère « novateur » de l'innovation tient, semble-t-il, surtout à la différence vis-à-vis de la norme, que ce soit du point de vue pédagogique ou curriculaire.
- 17 À titre d'exemple, l'implantation de l'apprentissage par problèmes à la Faculté de médecine de l'Université de Sherbrooke en 1987 a représenté une innovation dans la mesure où, même si la méthode de l'apprentissage par problèmes existait déjà et qu'elle était implantée dans la formation médicale ailleurs au Canada, ce n'était pas le cas dans cette faculté. L'introduction de cette méthode a impliqué une révision importante des modalités d'enseignement et d'apprentissage, selon les préceptes véhiculés à l'époque par les concepteurs et acteurs de la méthode « originelle » conçue à l'Université McMaster. Par la suite, la méthode d'apprentissage par problèmes a été implantée dans d'autres universités de par le monde, initialement à l'Université de Limburg à Maastricht aux Pays-Bas et à l'Université New Castle en Australie, plus récemment dans les facultés de médecine des universités de Bourgogne et de Brest en France, ou encore la Faculté de génie de l'Université catholique de Louvain en Belgique (Bédard & Béchard, 2009).
- 18 Ces exemples d'innovations pédagogiques implantées dans des programmes d'enseignement supérieur transcendent le contexte de la salle de classe pour toucher plusieurs dimensions du cursus de formation, notamment l'organisation de la grille horaire ou le rôle des enseignants. Il est alors possible de parler d'innovation à hauteur du programme ou de programme innovant. Au cours des dernières années, certains établissements mentionnés précédemment, notamment la Faculté de médecine et des sciences de la santé de l'Université de Sherbrooke, se sont lancés dans un processus de « révision » de leur programme innovant, ce qui constitue en fait une rénovation.

### 2.3. La rénovation

- 19 La rénovation évoque un processus qui peut prendre place à la suite de l'implantation d'une novation ou d'une innovation. Il s'agit d'un mouvement global de rafraîchissement, « de renouvellement d'une situation qui a subi les affres du temps » (Adamczewski, 1996, p. 23). La rénovation implique de poser un regard critique, d'engager une réflexion sur la novation ou l'innovation. Ce qui est nouveau, dans le cas de la rénovation, ce n'est ni la chose elle-même, comme dans la novation, ni son introduction dans un autre milieu, comme dans l'innovation, mais l'opération de retour et de restauration qu'elle effectue. Suivant le principe de la spirale, la rénovation peut être vue comme une réactualisation qui restitue une sorte d'état originel.

On peut certes y apporter certaines améliorations (des innovations) à la suite des avancées de la recherche par exemple, mais celles-ci resteront relativement mineures. La rénovation mène à porter une attention particulière aux changements survenus chez les acteurs impliqués, sur l'environnement de formation ou de travail, sur les effets constatés. Elle peut se répéter de façon cyclique dans le temps afin de revenir à l'essentiel, aux valeurs fondamentales, et parfois même à la novation ou à l'innovation « originelle ».

20 Dans l'enseignement supérieur, les rénovations sont principalement réalisées en considérant deux grandes catégories de facteurs : ceux liés à l'évolution du milieu dans lequel la novation ou l'innovation a été mise en place, et ceux qui découlent des avancées de la recherche. Ces derniers poussent d'ailleurs les responsables de formation à questionner certains des postulats admis au moment d'implanter un changement (Bédard & Béchar, 2009).

21 À titre d'exemple, les modalités particulières d'enseignement et d'apprentissage proposées au moment de l'introduction de l'apprentissage par problèmes en 1987 à la Faculté de médecine de l'Université de Sherbrooke ont déjà été révisées, rénovées, ou à tout le moins aménagées, à différentes reprises. Il en a été de même pour les universités de Maastricht ou de McMaster.

## 2.4. La réforme

22 Selon Le Petit Robert (2014), historiquement, la réforme est un mouvement religieux du 16<sup>e</sup> siècle qui visait ramener la religion chrétienne à sa forme primitive. Au sens commun, lorsque l'on parle de réforme, il est question d'amélioration partielle et progressive, tout en évoquant l'idée d'un rétablissement de la règle primitive. Par ailleurs, il est également indiqué que la réforme représente un « changement profond apporté dans la forme d'une institution afin de l'améliorer, d'en obtenir de meilleurs résultats » (Le Petit Robert, 2014, p. 2211). La réforme est ainsi souvent liée à un retour en arrière ou au rétablissement d'un ordre établi préalablement.

23 Étant donné sa nature polysémique et son utilisation courante, le concept de réforme pose davantage de problèmes que les concepts précédents. De plus, en enseignement supérieur, le terme réforme est peu utilisé, alors qu'il l'est plus souvent pour qualifier les changements survenus aux niveaux de l'enseignement primaire et secondaire (Bédard & Béchar, 2009).

24 Ainsi, nous avons été confrontés à des approches différentes, voire opposées dans les écrits. Perrenoud (2002) considère qu'une réforme en enseignement, essentiellement aux niveaux primaire et secondaire, est toujours une réponse, apportée dans l'urgence, à une crise ou à une insatisfaction de la population face au système scolaire. Adamczewski (1996), pour sa part, définit la réforme comme une des formes les plus structurées de la rénovation, ajoutant qu'une réforme est avant tout conservatrice et que réformer ne signifie pas innover. À l'inverse ou presque, Cros (1999) considère que, dans le contexte des ordres d'enseignement primaire et secondaire, les termes innovation et réforme sont proches :

Toutes les deux parlent de changement. La distinction vient du mouvement d'origine du changement. La réforme est un changement voulu par les autorités hiérarchiques, par les décideurs centraux. La réforme se manifeste par des lois et des décrets. Elle apporte des éléments nouveaux, mais elle les impose à ceux qui doivent les mettre en œuvre. La réforme est un changement voulu par ceux qui détiennent les règles, et l'innovation est un changement par ceux qui n'ont pas la maîtrise des règles (p.130).

25 À l'instar de Bonami (1996), Cros (2001) insiste néanmoins sur le fait que la distinction entre réforme et innovation n'est pas toujours radicale, que les réformes s'inspirent souvent des innovations et inversement. La distinction faite par l'auteure entre les deux concepts met en évidence la place et le rôle des personnes à l'origine du changement proposé. Bédard et Béchar (2009), pour leur part, considèrent que ce qui distingue une innovation d'une réforme, c'est la nature du résultat que le changement pourra induire, « soit un futur meilleur ou un futur inconnu » (p. 36).

## 3. Le programme innovant

26 Aujourd'hui, il n'est plus possible de concevoir l'enseignement supérieur comme par le passé. Ainsi, réfléchir sur un enseignement et un apprentissage de qualité n'est plus une option (Groccia, 2010), mais une obligation puisque le rôle de l'éducation a évolué (Taylor &

Bédard, 2010). C'est dans ce contexte que plusieurs membres du CERES ont été engagés dans la planification et/ou l'implantation d'un changement majeur d'un programme de formation universitaire, en tant que professeurs ou responsables de programme. C'est donc cette perspective, a priori praticienne, puis éclairée par celle du chercheur, qui a guidé nos travaux de conceptualisation.

27 Avant tout, il nous paraît important de situer le concept de programme par rapport à celui de curriculum. En enseignement supérieur, et particulièrement dans le contexte francophone, il n'est pas fréquent d'utiliser le concept de curriculum (Bécharde & Bédard, 2009 ; Lenoir & Bouillier-Oudot, 2006). Mais dans le contexte anglo-saxon, ce concept signifie à la fois « les contenus de cours, les activités d'enseignement et d'apprentissage et les ressources organisationnelles nécessaires » (Bécharde & Bédard, 2009, p. 46). À ce titre, le concept de curriculum peut parfois sembler moins statique que celui de programme, mais plus flou (Barnett & Coate, 2005). Comme le souligne Geoffroy (2003), « il serait erroné d'affirmer qu'à présent, le terme se réduit à l'idée de programme d'études<sup>2</sup> dans le domaine de l'éducation francophone » (p. 78). Ainsi, dans les écrits scientifiques nord-américains, de nombreuses distinctions existent lorsqu'il s'agit de préciser le concept de curriculum : *explicit curriculum*, *formal curriculum*, *delivered and received curricula*, par exemple. Ne souhaitant pas entrer dans ces considérations, et suivant le courant francophone d'enseignement supérieur, nous avons retenu le terme de programme pour le présent article.

28 Dans ce cadre, nous abordons la question du programme sous l'angle de l'innovation. Alors que des auteurs comme Cros (1993, 2001) abordent la question de l'innovation sous l'angle pédagogique et dans une logique de type *bottom-up*, nous traitons de l'innovation sous l'angle du programme, c'est-à-dire dans une perspective curriculaire, et donc plutôt dans une logique de type top-down où le contexte d'émergence de l'innovation est moins individuel qu'institutionnel. Ainsi, lorsque nous considérons qu'un programme peut être qualifié d'innovant, c'est qu'il représente le produit, la résultante (extrant) du processus d'innovation vécu (Carayannis, Gonzalez, & Wetter, 2003 ; Marinova & Phillimore, 2003). Ce faisant, le programme innovant touche moins l'action immédiate d'un individu, c'est plutôt son organisation, son fonctionnement, sa structure et ses règles, très souvent également sa philosophie, sa culture et ses valeurs qui sont directement concernés.

29 La notion d'innovation pédagogique, au cœur de laquelle se trouve la dynamique enseignement-apprentissage, prend un sens particulier lorsqu'elle se conjugue avec l'approche-programme et lorsque la réflexion touche l'ensemble des activités de formation d'un cursus ou une partie importante de ces activités (Bédard & Bécharde, 2009 ; Lison, 2011). Mais il ne suffit pas « d'organiser un ensemble plus ou moins cohérent de disciplines organisées en cours, eux-mêmes affectés d'un quota horaire et distribués à des enseignants chargés d'étoffer assez librement les intitulés par les contenus qu'ils jugent adéquats » (De Ketele, 2010, p. 8).

30 Bien que le terme d'approche-programme soit utilisé depuis plusieurs années, il reste un concept flou. Pour Prégent, Bernard et Kozanitis (2009), l'approche-programme peut être vue comme l'antonyme de l'approche-cours parce que, si les gestes d'enseignement des professeurs peuvent être identiques, il s'agit d'une toute autre dynamique. Forcier (1991) décrit l'approche-programme comme :

une façon d'envisager les activités de formation offertes aux élèves [...] dans une perspective holiste et systémique où tous les intervenants et toutes les intervenantes participent sciemment et de façon concertée à la réalisation d'une œuvre commune, la formation des élèves inscrits dans le programme (p. 23).

31 Dorais (1990), pour sa part, considère que l'approche-programme renvoie à l'idée qu'il faut assurer « la cohérence de l'activité éducative, de façon à favoriser l'intégration des apprentissages, c'est-à-dire la meilleure formation possible et pas seulement l'accumulation de connaissances sans lien » (p. 38). Prégent *et al.* (2009) soulignent que dans une approche-programme, l'ensemble des cours du programme repose sur un projet de formation où une ligne directrice est poursuivie par l'ensemble du corps professoral dans un esprit de collaboration et de collégialité.

32 Afin de mieux étoffer le concept de programme, et plus particulièrement de programme innovant, des travaux antérieurs ont été réalisés au CERES (Bédard, Viau, Louis, Tardif & St-Pierre, 2005). Les chercheurs souhaitaient, à partir d'une étude longitudinale sur 11 programmes à travers le Canada, mettre en exergue les caractéristiques d'un programme innovant. Ce sont six caractéristiques qui ont été dégagées de la recherche. Celles-ci devraient notamment contribuer à favoriser la formation de professionnels capables de s'intégrer et de s'accomplir avec succès dans le milieu de travail. Elles sont présentées dans le tableau 2. Notons dès à présent que ces caractéristiques ne concernent que la structure en elle-même, et non pas les objectifs ou les contenus du programme. En effet, comme le souligne Donald (2000), les disciplines universitaires ne sont pas nécessairement équivalentes en ce qui concerne les innovations pédagogiques.

**Tableau 2. Caractéristiques d'un dispositif innovant**

<b>Dispositif curriculaire innovant en enseignement supérieur</b>	<b>Caractéristiques</b>
	Enseignement centré sur l'étudiant
	Contextualisation des apprentissages
	Réduction du cloisonnement disciplinaire
	Évaluation cohérente avec l'esprit de l'innovation
	Accent curriculaire sur le transfert des apprentissages
	Collégialité entre les professeurs

33 Un enseignement centré ou dirigé sur l'étudiant constitue la première caractéristique d'un programme innovant puisque celui-ci se situe plutôt dans le paradigme de l'apprentissage que dans celui de l'enseignement (Barr & Tagg, 1995 ; Lison, 2011). Dès lors, l'étudiant est amené à jouer un rôle actif puisqu'il devient le principal constructeur de ses connaissances.

34 Pour lui permettre de comprendre les tenants et les aboutissants des situations professionnelles dans lesquelles il est susceptible de se trouver, il est capital que le professeur propose une contextualisation des apprentissages, c'est-à-dire qu'il mette en contexte, le plus authentiquement possible, les situations d'apprentissage proposées aux étudiants afin que ceux-ci puissent comprendre la complexité des situations professionnelles qu'ils rencontreront tout au long de leur carrière, et ce, dans une optique de professionnalisation. Cela constitue la deuxième caractéristique.

35 La troisième caractéristique d'un programme innovant est la réduction du cloisonnement disciplinaire. Alors qu'il peut sembler facile de le dire, cela s'avère particulièrement délicat à mettre en œuvre. En effet, il existe de nombreux obstacles au décloisonnement disciplinaire. Le découpage de la plupart des programmes en cours disciplinaires en est d'ailleurs un bon exemple (Katyal & Fai, 2010 ; Maulini & Perrenoud, 2009). Dès lors, si l'on veut réellement réduire le cloisonnement disciplinaire, il faut repenser le programme dans son ensemble dans une perspective d'intégration et de complémentarité des disciplines.

36 Dans ce cadre, il importe de proposer une évaluation cohérente avec l'innovation mise en place afin d'assurer l'alignement pédagogique. Cela constitue la quatrième caractéristique. La question de l'évaluation se révèle souvent comme étant fort sensible. D'une part, l'évaluation s'inscrit parfois dans des contraintes fortes (ex. concours, examen national) et, d'autre part, elle est encore considérée, dans la majorité des cas, comme en dehors de l'enseignement et de l'apprentissage.

37 La cinquième caractéristique est l'accent mis sur le transfert des apprentissages. Actuellement, force est de reconnaître que les formations sont souvent organisées et vécues comme un agglomérat de connaissances qui ne fournissent pas aux étudiants un cadre d'action cohérent. En ce sens, plusieurs auteurs, dont Pan, Lau et Lai (2010), constatent que les étudiants ont des difficultés à faire des liens entre la théorie et la pratique. De plus, il semble qu'il y ait peu de réinvestissement et de transfert des connaissances acquises en formation et dans le milieu



de pratique. Les programmes innovants actuels visent à faire le pont afin que les étudiants comprennent l'intérêt des connaissances et des compétences à développer et qu'ils soient capables de les mobiliser sur le terrain.

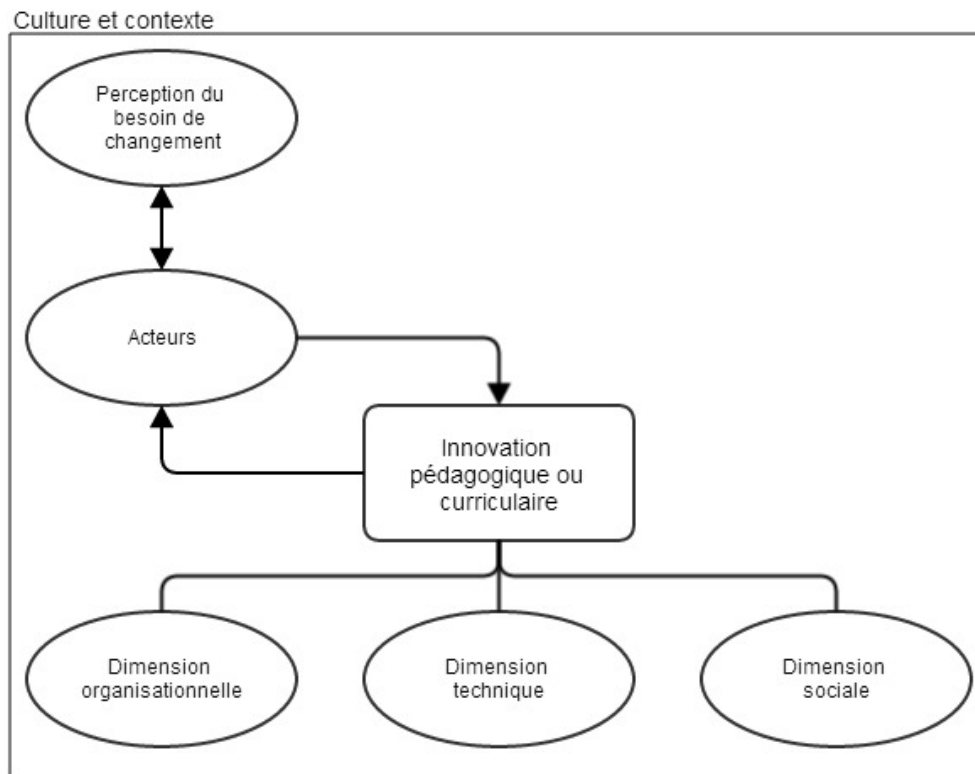
38 La sixième caractéristique d'un programme innovant est la collégialité entre les professeurs et le partage de leur savoir-faire pédagogique. En fait, si une approche-programme est instaurée, cette caractéristique est incontournable (Prégent *et al.*, 2009). En effet, pour la cohérence du programme, il est essentiel que les professeurs qui y œuvrent se consultent et prennent des décisions en collégialité permettant ainsi, d'une part, de réduire le cloisonnement disciplinaire et, d'autre part, de favoriser le transfert des apprentissages. La collégialité entre les professeurs est l'un des gages de réussite d'une approche-programme et donc logiquement d'un programme innovant.

39 À la suite des travaux de Lison (2011), nous considérons qu'une septième caractéristique doit être prise en considération, à savoir l'approche-programme elle-même. Inscrire la formation dans une approche-programme permet de développer une vision commune pour l'ensemble des activités de formation et une ligne directrice commune pour l'ensemble du corps professoral, le tout dans un esprit de collaboration et de collégialité (Prégent *et al.*, 2009).

40 En référant aux définitions présentées précédemment, nous considérons qu'un programme peut être considéré innovant dans la mesure où la nouveauté introduite touche l'ensemble du programme ou de nombreux cours (Bédard & Béchar, 2009) et où elle a pour but d'améliorer les apprentissages des étudiants.

#### **4. Un modèle de dynamique innovationnelle : la perspective du CERES**

41 Au sein de notre centre de recherche, la question de la signification à donner à l'innovation pédagogique, et plus particulièrement à l'innovation curriculaire, s'est posée durant plusieurs mois. En effet, il nous semblait, d'une part, que ce terme était utilisé de manière parfois inadéquate et, d'autre part, qu'il était intéressant de schématiser ce que nous nommions la dynamique de l'innovation afin de pouvoir mieux l'expliquer à différents acteurs de l'enseignement supérieur souhaitant mettre en place un changement de ce type. Après de multiples réflexions, des allers-retours entre la documentation scientifique et les expériences professionnelles des différents membres du CERES, de recherches sur les programmes innovants (Bédard, Lison, Dalle, Côté et Boutin, 2012 ; Lison, 2011), et à la suite des discussions avec des collègues internationaux, nous avons produit le schéma suivant (figure 2), en nous inspirant de différents auteurs dont Cros, pour situer le concept d'innovation, avec un arrière-plan qui repose sur la culture ou le contexte pédagogique ou curriculaire.

**Figure 2. Dynamique innovationnelle en enseignement supérieur**

Partant

des considérations établies par différents auteurs, nous reconnaissons que l'innovation comporte un caractère de nouveauté et qu'elle constitue un processus circulaire, limité dans le temps (préparation de l'innovation, mise en place, déroulement, évaluation – souhaitable – et « fin ») et récurrent. Le modèle que nous proposons se veut dynamique, les différents éléments qui le constituent s'influencent en effet mutuellement et amènent des changements continus.

#### 4.1. La culture et le contexte

- 42 Tout d'abord, l'innovation baigne dans une culture et un contexte. Ceux-ci sont déterminants dans son implantation, car la culture d'un établissement est construite par les acteurs, la plupart du temps de manière inconsciente (Gather Thurler, 2000). Ainsi, tout comme il y a une culture d'entreprise ou une culture d'école ou d'établissement, il y a une culture de l'innovation<sup>3</sup>, liée à la structure de l'organisation elle-même. En effet, il arrive parfois que l'échec d'une innovation soit principalement dû à un manque de prise en compte de la culture de l'établissement de la culture de l'établissement scolaire (Chelly & Mankai, 2010). Toutefois, soulignons que la logique de l'organisation ou de l'institution et la logique de l'innovation, tout en étant parfois antagonistes, se nourrissent mutuellement.
- 43 Mettre en place un programme innovant, c'est nécessairement provoquer un changement. Celui-ci est toujours perçu de diverses manières par les acteurs qui vont le vivre, et ce, en fonction de leur histoire personnelle ou de leur groupe d'appartenance. Subséquemment, l'institution qui fait le choix de se lancer dans la mise en place d'un programme innovant prend des risques, notamment celui de changer le code commun des personnes qui y travaillent. Il arrive alors que certains professeurs perçoivent les propositions d'innovation comme de réels sacrilèges, parce que l'on remet en question des pratiques ou des structures qu'ils considéraient comme intouchables, ce qui crée chez eux une réelle résistance au changement. Cette résistance est pour d'aucuns une phase de maturation qu'il importe de prendre en considération (De Divonne, 2006a).
- 44 En regard d'un contexte d'innovation en enseignement supérieur, Bédard et Béchard (2009) soutiennent que

Changer ou innover dans le supérieur implique des facteurs de risque. Il y a bien sûr des dangers, mais également des opportunités. Ces deux facettes de la médaille sont indissociables. Comme acteurs du changement, il importe de les considérer et de les soupeser à leur juste valeur (p. 42).

- 45 Dès lors, il apparaît que chaque université, voire faculté ou département, qui souhaite mettre sur pied un programme innovant, exige de ce fait des modifications profondes tant des conceptions que des pratiques des principaux acteurs concernés. On doit le faire en analysant finement la culture dans laquelle ce changement sera instauré puisque la culture peut à la fois être un frein et un levier, une contrainte et une ressource.

## 4.2. Les acteurs

- 46 Dans un processus d'innovation, il est impossible de ne pas tenir compte des acteurs puisque le changement, tel qu'il est considéré dans le présent article, est avant tout un projet collectif. Chez certains acteurs, le besoin de changement et la motivation pour amener ce changement sont plus forts que chez d'autres, et ce, pour de nombreuses raisons aussi bien personnelles que professionnelles. De plus, dans toute institution, les changements représentent toujours un moment névralgique pour l'articulation des rôles des différentes personnes qui la constituent. Ainsi, il est probable qu'en fonction de leur rapport à l'environnement, à la dimension interpersonnelle ou encore à l'objet de l'innovation, les acteurs réagiront différemment face à une innovation. En ce sens, Loilier et Tellier (1999) considèrent que, comme pour toute activité sociale, l'innovation n'échappe pas au phénomène des « meneurs » et des « suiveurs ». Inspirés par l'approche de Bataille (1996), nous avançons l'idée de quatre rôles possibles : 1) impliquer (être un moteur), 2) s'impliquer, 3) être impliqué, et 4) refuser de s'impliquer (Lison, 2011). Il importe de garder à l'esprit le caractère évolutif de ces attitudes et l'importance de prendre en compte les positions de chacun comme des leviers de changement, puisque l'innovation ne peut vivre de manière isolée (Cros, 2007 ; Gannaway *et al.*, 2013). Évidemment, « le vécu du changement est [...] influencé par les caractéristiques personnelles ou collectives des [individus] » (Ntebutse, 2009, p. 179), ou encore par leur groupe d'appartenance (Gather Thurler, 2000). Tout cela influence le rapport de l'individu à l'innovation en tant que telle.
- 47 À notre avis, l'atteinte d'un engagement collectif, dans la mise en place d'un programme innovant, par exemple, passe forcément par le conflit cognitif à l'intérieur des différents groupes d'acteurs, voire de l'organisation. En effet, l'innovation ne peut être traitée comme indépendante de la volonté des acteurs. Elle est indubitablement une construction sociale, puisque tout acteur se situe dans un rapport à l'environnement, aux autres et à l'objet de l'innovation. Dès lors, plusieurs personnes peuvent se sentir mal à l'aise, en insécurité ou en perte d'identité face au changement (Tréhorel, 2007) et aux nouveaux rôles qu'on veut leur faire jouer. D'autres se placeront systématiquement en opposition si l'innovation est imposée, de manière unilatérale, par une autorité quelconque. Ainsi, différents rapports caractériseront les actions des acteurs (Chelly & Mankai, 2010) : le rapport à l'innovation, par exemple à un programme innovant ; le rapport à l'environnement, par exemple le département ; et le rapport aux autres, par exemple les collègues. Quoi qu'il en soit, il est clair qu'innovation et résistance appartiennent au même axe (Cros, 2007 ; Périsset Bagnoud, 2007 ; Pouchol, 2007) et que les individus s'adapteront différemment au changement (De Divonne, 2006b) en fonction de toute une série de facteurs dont leur histoire personnelle (Wenger, 2005) ou encore leur discipline d'appartenance (Becher, 1989). Enfin, il importe que les personnes puissent s'inscrire dans une posture pour s'appropriier le changement comme une réponse pertinente à un problème rencontré ou à un besoin d'amélioration. L'engagement dans le changement peut alors commencer par l'appropriation et l'adoption de nouveaux outils (Portante, 2007) et de nouvelles connaissances.
- 48 Donc, pour que l'innovation se mette en place ou qu'initialement une réflexion s'enclenche, il est indispensable que les acteurs osent une remise en question, moment incontournable dans l'innovation. Il importe qu'ils prennent le risque de discuter de la situation actuelle, de ce qu'ils veulent changer et, par conséquent, de ce qu'ils sont prêts à investir. Pour ce faire, les acteurs s'engagent dans une démarche d'appropriation caractérisée par une logique de résolution des problèmes auxquels ils sont confrontés. Évidemment, la dynamique peut être

différente lorsque le changement est imposé (logique *top-down*). Dans ce cas, la perception du besoin de changement ne vient pas des acteurs eux-mêmes, du moins des acteurs de « première ligne », et crée, parfois de facto, une résistance automatique au changement (Ntebutse, 2009).

### 4.3. Les dimensions

49 Le dernier élément-clé du modèle est celui des dimensions. Cros (1993) en identifie trois. En premier lieu, elle relève la dimension technique où un objet matériel nouveau est produit et où on s'intéresse, du moins en partie, à sa socialisation. Notons que ce type d'innovation a des répercussions sur les modes de vie, les représentations, les comportements et les attitudes des individus. En deuxième lieu, elle met en évidence la dimension organisationnelle qui concerne les méthodes de travail à l'intérieur d'une entreprise ou d'une institution. L'innovation organisationnelle est axée sur l'augmentation de l'efficacité et elle atteint l'individu dans sa quotidienneté. En troisième lieu, elle retient la dimension sociale qu'elle définit comme une remise en question des rapports sociaux existants qui apporte de nouvelles manières de voir, de sentir, d'agir, et qui se caractérise par son aspect collectif. Ces différentes innovations ne sont pas identiques pour ce qui concerne leur démarche, leur inscription dans le temps, et leur prise en charge par la société. Mais en enseignement supérieur, ou dans l'éducation en général, ces dimensions peuvent-elles réellement « vivre » l'une sans l'autre ? Autrement dit, que serait une innovation technologique sans la prise en compte de la dimension sociale ? N'y aurait-il pas là une dérive dangereuse de ne penser un outil que pour lui-même ?

50 En ce sens, les conditions nécessaires à la réussite d'une innovation, de même que le fait de savoir si celles-ci sont généralisables à d'autres innovations peuvent être questionnés. Et la question de la généralisation amène forcément celle des impacts de l'innovation ? Sont-ils toujours positifs pour tous les acteurs du système ? Sans doute pas. Mais la période de l'évaluation de l'innovation mise en place doit servir à comprendre les impacts réels non seulement sur le processus, mais aussi sur le produit du changement. C'est à ce moment-là que des adaptations pourront être proposées. En ce sens, il nous semble qu'aucune innovation ne peut être « copiée-collée » puisque la culture, le contexte, les acteurs et les dimensions mobilisées sont spécifiques à un établissement.

## 5. Conclusion

51 Depuis les travaux de Schumpeter (1965), l'innovation a dépassé les limites du monde économique. Alors, l'innovation pédagogique ou curriculaire serait-elle l'actuel « opium du peuple universitaire » ? Peut-être. Elle devient en tout cas un instrument de politique éducative et de recrutement des étudiants. Elle permet de répondre à la concurrence entre les établissements, au renouvellement continu des outils et des matériaux pédagogiques, à l'environnement social et extra-académique offert aux étudiants. Quelle qu'elle soit, l'innovation a un cycle de vie : elle naît, elle vit, elle meurt. Si l'on prend l'exemple de programmes dans différentes universités comme McMaster, Maastricht ou Sherbrooke qui pratiquent l'apprentissage par problèmes depuis de nombreuses années, peut-on encore parler d'innovation ? Quand ne peut-on plus qualifier une situation « d'innovante » ? À la suite de son évaluation ? À l'apparition d'une nouvelle perception d'un besoin de changement ? N'y a-t-il pas un temps minimum nécessaire, voire obligatoire, entre deux innovations ? Au moins un temps minimum pour qu'il puisse y avoir une évaluation, même si « toute innovation porte en elle-même sa propre obsolescence » (Bellon, 2002, p. 137). Il y a là une piste de recherche intéressante à creuser.

52 Aujourd'hui, en enseignement supérieur, il est possible de parler de l'innovation à la fois en termes de produit (réussite des étudiants et réputation de l'institution) et en termes de processus (engagement et persévérance des étudiants). Ces deux approches sont sans doute complémentaires, mais elles portent implicitement en elles la notion de progrès. Dans le contexte actuel de l'enseignement supérieur, ce progrès renvoie à une centration sur l'étudiant dans l'ensemble de son développement, autant académique qu'extra-académique (Druart, Verslype & Corten-Gualtieri, 2009). Mais, bien que le programme soit pensé comme un ensemble, il y aura toujours des changements, parce que l'innovation repose sur l'interactivité

du sujet et de la réalité. Le CERES continue d'ailleurs à mener des recherches dans ce sens (Lison, Bédard & Côté, 2013).

53 Au final, nous dirons que, liée au champ socio-économique, l'innovation pédagogique ou curriculaire en est le reflet. De manière plus critique, nous pourrions penser qu'elle est à la création ce que le prêt-à-porter est à la haute couture. Alors, « Innover serait faire mieux, toujours mieux, de manière autre, offrir du neuf, du jamais vu, quelque chose qui serait cependant à notre portée, qui calmerait nos envies profondes, et dont on n'oserait pas rêver (ou peut-être trop) » (Cros, 1993, p. 17). C'est dans cette logique que nous avons pensé le modèle de dynamique innovationale proposé, dans une approche en perpétuel changement tant au niveau du contexte et de la culture que des acteurs, certains besoins apparaissant, d'autres se trouvant facilement comblés. Quoi qu'on fasse, incontestablement, les institutions d'enseignement supérieur s'inscrivent dans ces changements, dans cette « destruction créatrice » comme la nomme Schumpeter. Mais que détruit-on pour mieux reconstruire ? Et qui sont les bâtisseurs de demain qui portent en eux l'instauration de nouveaux rapports sociaux ? À la fois porteurs d'amélioration et fauteurs de troubles, ces innovateurs, visionnaires parfois, se doivent d'être soutenus par leur institution (Fanghanel, 2009) pour aller jusqu'au bout de leur démarche, et ce, quel qu'en soit le résultat. Ce n'est, à notre avis, qu'à ce prix que les établissements d'enseignement supérieur pourront traverser le temps.

---

### Bibliographie

- Adamczewski, G. (1996). La notion d'innovation : figures majeures et métaphores oubliées. Dans F. Cros & G. Adamczewski (dir.), *L'innovation en éducation et en formation* (p. 15-29). Bruxelles : De Boeck.
- Barnett, R. & Coate, K. (2005). *Engaging the Curriculum in Higher Education*. Maidenhead : Society for Research into Higher Education and the Open University.
- Barr, R. B. & Tagg, J. (1995). From teaching to learning : A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27(6), 13-25.
- Bataille, M. (1996). Modalités d'implication des acteurs dans le processus d'innovation. Dans F. Cros & G. Adamczewski (dir.), *L'innovation en éducation et en formation* (p. 119-127). Bruxelles : De Boeck.
- 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. & Bédard, D. (2009). Quand l'innovation pédagogique s'insère dans le curriculum. Dans D. Bédard & J.-P. Béchar (dir.), *Innover dans l'enseignement supérieur* (p. 45-59). Paris : Presses universitaires de France.
- Becher, T. (1989). *Academic Tribes and Territories. Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines*. Buckingham : Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Bédard, D. & Béchar, J.-P. (2009). L'innovation pédagogique dans le supérieur : un vaste chantier. Dans D. Bédard & J.-P. Béchar (dir.), *Innover dans l'enseignement supérieur* (p. 29-43). Paris : Presses universitaires de France.
- Bédard, D., Lison, C., Dalle, D., Côté, D.J. & Boutin, N. (2012). Problem-based and Project-based Learning in Engineering and Medicine : Determinants of Students' Engagement and Persistence. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 6(2), Article 8.
- 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<sup>e</sup> colloque de l'AIPU, Genève, Suisse.
- Bellon, B. (2002). *L'innovation créatrice*. Paris : Economica.
- Bonami, M. (1996). Logiques organisationnelles de l'école, changement et innovation. Dans M. Bonami & M. Garant (dir.), *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Émergence et implantation du changement* (p. 185-216). Bruxelles : De Boeck.
- Carayannis, E.G., Gonzalez, E. & Wetter, J.J. (2003). The nature and dynamics of discontinuous and disruptive innovations from a learning and knowledge management perspective. Dans L.V. Shavinina (dir.), *The International Handbook on Innovation* (p. 115-138). Oxford : Elsevier.

- Chelly, M.A. & Mankai, S. (2010, mai). *Réussir le changement pédagogique dans l'enseignement supérieur : l'expérience de mise en place d'un dispositif « écoute enseignant »*. Communication présentée au 26<sup>e</sup> colloque de l'AIPU, Rabat, Maroc.
- Cros, F. (1993). *L'innovation à l'école : forces et illusions*. Paris : Presses universitaires de France.
- Cros, F. (1999). L'innovation en éducation et en formation dans tous ses sens. *Recherche et formation*, (31), 127-136.
- Cros, F. (2001). *L'innovation scolaire*. Paris, France : Institut National de Recherche Pédagogique.
- Cros, F. (2004). *L'innovation scolaire aux risques de son évaluation*. Paris : L'Harmattan.
- Cros, F. (2007). Introduction. Dans F. Cros (dir.), *L'agir innovational. Entre créativité et formation* (p. 7-14). Bruxelles : De Boeck.
- Dasgupta, S. (2003). Innovation in the Social Sciences : Herbert A. Simon and the birth of a research tradition. Dans L.V. Shavinina (dir.), *The International Handbook on Innovation* (p. 458-470). Oxford : Elsevier.
- De Divonne, P. (2006a). *La prise en compte des résistances au changement*. Repéré à [http://www.cedip.equipement.gouv.fr/article.php3?id\\_article=222](http://www.cedip.equipement.gouv.fr/article.php3?id_article=222)
- De Divonne, P. (2006b). *Qu'est-ce que le changement ?* Repéré à [http://www.cedip.developpement-durable.gouv.fr/article.php3?id\\_article=218](http://www.cedip.developpement-durable.gouv.fr/article.php3?id_article=218)
- De Ketele, J.-M. (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie*, (172), 5-13.
- Donald, J.G. (2000). *Learning to Think. Disciplinary Perspectives*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Dorais, S. (1990). Réflexion en six temps sur l'approche-programme. *Pédagogie collégiale*, 4(1), 37-41.
- Druart, E., Verslype, L. & Corten-Gualtieri, P. (2009). Valoriser le parcours extra-académique de l'étudiant. Un ePortfolio pour valoriser les acquis extra-académiques des étudiants en baccalauréat d'archéologie et histoire de l'art. *Éducation – Formation*, e-291.
- Fanghanel, J. (2009). Leadership organisationnel : le rôle des cadres intermédiaires. Dans D. Bédard & J.-P. Bécharde (dir.), *Innovater dans l'enseignement supérieur* (p. 167-180). Paris : Presses universitaires de France.
- Fernez-Walch, S. & Romon, F. (2006). *Management de l'innovation. De la stratégie aux projets*. Paris : Vuibert.
- Forcier, P. (1991). « Évaluation » dites-vous ? Non, « assessment ». *Pédagogie collégiale*, 4(3), 36-39.
- Gannaway, D., Hinton, T., Berry, B. & Moore, K. (2013). Cultivating change : disseminating innovation in higher education teaching and learning. *Innovations in Education and Teaching International*, 50(4), 410-421.
- Gather Thurler, M. (2000). *Innovater au cœur de l'établissement scolaire*. Paris : ESF Éditeur.
- Geoffroy, Y. (2003). *Les représentations sociales des professeurs des sciences humaines de deux cégeps au regard de l'interdisciplinarité, de l'intégration et de l'identité professionnelle dans un contexte de réforme curriculaire de l'enseignement collégial* (Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses. (NQ90573)
- 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.
- Howitt, P. (2007). *Innovation, competition and growth : a Schumpeterian perspective on Canada's economy*. Toronto, ON : C.D. Howe Institute.
- Inbar, D.E. (1996). *Planifier pour l'innovation en matière d'éducation*. Paris : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- Katyal, K.R. & Fai, P.M. (2010). Paradigms, perspectives and dichotomies amongst teacher educators in Hong Kong. *Journal of Education for Teaching*, 36(3), 319-332.
- Lenoir, Y. & Bouillier-Oudot, M.-H. (2006). Entre tous savoirs et tous savoir-faire : quel curriculum de formation à l'enseignement ? Dans Y. Lenoir & M.-H. Bouillier-Oudot (dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (p. 1-23). Québec, QC : Les Presses de l'Université Laval.
- Le Petit Robert (2014). *Le Nouveau Petit Robert de la langue française 2014*. Paris : Dictionnaires Le Robert.

- 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)
- Lison, C., Bédard, D. & Côté, J.-A. (2013, juin). *Être tuteur en apprentissage par problèmes. Quels sont les styles d'animation adoptés par des tuteurs de médecine et de génie ?* Actes du 7<sup>e</sup> Colloque Questions de Pédagogies dans l'Enseignement Supérieur (QPES), Sherbrooke, Québec, Canada.
- Loilier, T. & Tellier, A. (1999). *Gestion de l'innovation. Décider – Mettre en œuvre – Diffuser*. Caen : Éditions Management Société.
- Louvel, S. (2013). Understanding change in higher education as bricolage : how academics engage in curriculum change. *Higher Education*, (66), 669-691.
- Marinova, D. & Phillimore, J. (2003). Models of innovation. In L. V. Shavinina (dir.), *The International Handbook on Innovation* (p. 44-53). Oxford : Elsevier.
- Maulini, O. & Perrenoud, P. (2009). La structuration des savoirs dans un curriculum de formation professionnelle. 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. 55-76). Bruxelles : De Boeck.
- Ntebutse, J.G. (2009). *Étude phénoménologique de la dynamique du changement chez des professeurs d'université en contexte d'innovations pédagogiques visant la professionnalisation des étudiants* (Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses. (NR52849)
- Pan, N., Lau, H. & Lai, W. (2010). Sharing e-Learning Innovation across Disciplines : an Encounter between Engineering and Teacher Education. *Electronic Journal of e-Learning*, 8(1), 31-40.
- Périsset Bagnoud, D. (2007). « Touche pas à mon école ! » Permanence et changement dans l'organisation de l'enseignement. Dans M. Gather Thurler & O. Maulini (dir.), *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes ?* (p. 39-56). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Perrenoud, P. (2002). Réformes scolaires et formation initiale des enseignants : une introuvable synchronisation. Dans M. Carbonneau & M. Tardif (dir.), *Les réformes en éducation, leurs impacts sur l'école et sur la formation des maîtres* (p. 145-162). Sherbrooke, QC : Éditions du CRP.
- Portante, D. (2007). Instaurer des communautés de pratiques. Vers une écologie de l'apprentissage. Dans M. Gather Thurler & O. Maulini (dir.), *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes ?* (p. 169-185). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Pouchol, M. (2007). Les universités, la pensée et l'innovation. Dans H. Joda (dir.), *Les universités & l'innovation. L'enseignement & la recherche dans l'économie des connaissances* (p. 17-39). Paris : L'Harmattan.
- Prégent, R., Bernard, H. & Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme*. Montréal, QC : Presses internationales Polytechnique.
- Schumpeter, J. (1965). *Capitalisme, socialisme et démocratie*. Paris : Payot.
- Souitaris, V. (2003). Determinants of technological innovation : current research trends and future prospects. Dans L.V. Shavinina (dir.), *The International Handbook on Innovation* (p. 513-528). Oxford : Elsevier.
- Taylor, K.L. & Bédard, D. (2010). Faculty development in Canadian universities. Dans A. Saroyan & M. Frenay (dir.), *Building Teaching Capacities in Higher Education. A Comprehensive International Model* (p. 23-42). Sterling, VA : Stylus.
- Tréhorel, Y. (2007). *Mettez du changement dans vos projets !* Paris : Association Française de Normalisation.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité*. Québec, QC : Les Presses de l'Université Laval.

---

## Notes

1 Adamczewski (1996) va même jusqu'à différencier trois types de novation : a) la découverte, b) l'invention et c) la création, régies chacune par des règles spécifiques d'homologation. Cros (1993) va dans le même sens en différenciant les types de novation en fonction de leur investissement humain, social, politique et historique.

2 En italique dans le texte original.

3 Inbar (1996) parle d'état d'esprit de l'innovation.

---

### ***Pour citer cet article***

#### Référence électronique

Christelle Lison, Denis Bédard, Chantale Beaucher et Denis Trudelle, « De l'innovation à un modèle de dynamique innovationnelle en enseignement supérieur », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 30-1 | 2014, mis en ligne le 07 avril 2014, consulté le 15 mars 2015. URL : <http://ripes.revues.org/771>

---

### ***À propos des auteurs***

#### **Christelle Lison**

Université de Sherbrooke  
Faculté d'éducation — Département de pédagogie  
Centre d'études et de recherche en enseignement supérieur  
2500, Boulevard de l'Université  
Sherbrooke (Québec) J1K 2R1  
[christelle.lison@usherbrooke.ca](mailto:christelle.lison@usherbrooke.ca)

#### **Denis Bédard**

Université de Sherbrooke  
Faculté d'éducation — Département de pédagogie  
Centre d'études et de recherche en enseignement supérieur  
2500, Boulevard de l'Université  
Sherbrooke (Québec) J1K 2R1  
[denis.bedard@usherbrooke.ca](mailto:denis.bedard@usherbrooke.ca)

#### **Chantale Beaucher**

Université de Sherbrooke  
Faculté d'éducation — Département de pédagogie  
Centre d'études et de recherche en enseignement supérieur  
2500, Boulevard de l'Université  
Sherbrooke (Québec) J1K 2R1  
[Chantale.beaucher@usherbrooke.ca](mailto:Chantale.beaucher@usherbrooke.ca)

#### **Denis Trudelle**

Université de Sherbrooke  
Faculté d'éducation — Département d'éducation préscolaire et primaire  
Centre d'études et de recherche en enseignement supérieur  
2500, Boulevard de l'Université  
Sherbrooke (Québec) J1K 2R1  
[Denis.trudelle@usherbrooke.ca](mailto:Denis.trudelle@usherbrooke.ca)

---

### ***Droits d'auteur***

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

---

### ***Résumés***

Afin d'offrir des formations de qualité répondant aux attentes et aux besoins des futurs professionnels, plusieurs établissements d'enseignement supérieur choisissent de mettre en place des innovations pédagogiques ou curriculaires en formation initiale. Considérant cela, cet article a comme objectifs, d'une part, de circonscrire ce qu'est l'innovation en enseignement supérieur, particulièrement dans une logique collective et, d'autre part, de présenter un modèle de la dynamique innovationnelle développé par les chercheurs du Centre d'études et de recherche en enseignement supérieur. Dans cette optique, nous proposons de considérer l'innovation comme un processus, caractérisé par la génération, l'acceptation et l'implémentation du changement par de nouvelles idées, processus, produits ou services, et



mené par des acteurs inscrits dans une démarche collective. Notons que le modèle que nous avons développé porte sur l'innovation dans une perspective éducative et non technologique.

To provide quality training to meet expectations and needs of future professionals, many higher education institutions choose to develop instructional or curriculum innovations in undergraduate programs. The goals of this paper are both to define innovation in higher education, particularly in a collective way, and to present the model of innovational dynamics drafted by researchers of the Centre de d'études et de recherche en enseignement supérieur. For this, we consider innovation as a process, characterized by generation, acceptance and implementation of change through new ideas, processes, products or services, and conducted by actors in a collective development. The framework we have elaborated is designed for educational purposes and not technological purposes.

***Entrées d'index***

***Index de mots-clés*** : changement, dynamique, enseignement supérieur, innovation, programme innovant