



L'innovation pédagogique en question : analyse des discours de praticiens

Denis Lemaître



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ripes/1262>
ISSN : 2076-8427

Éditeur

Association internationale de pédagogie universitaire

Référence électronique

Denis Lemaître, « L'innovation pédagogique en question : analyse des discours de praticiens », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 34(1) | 2018, mis en ligne le 26 mars 2018, consulté le 08 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/1262>

Ce document a été généré automatiquement le 8 septembre 2020.

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

L'innovation pédagogique en question : analyse des discours de praticiens

Denis Lemaître

1. Introduction

- ¹ L'*innovation* s'affiche dans les discours politiques comme une valeur de référence pour la société en général remplaçant peu ou prou l'idée de progrès (Bruno, 2013). Cette injonction massive à l'innovation pèse aussi sur l'enseignement supérieur, concernant aussi bien les politiques éducatives institutionnelles, les objectifs de formation, que les pratiques pédagogiques des enseignants. Le système doit être innovant pour former de manière innovante des diplômés qui seront innovants dans leurs futures pratiques professionnelles. Dans les établissements d'enseignement supérieur, l'injonction à l'innovation est le plus souvent reçue et interprétée dans cette double perspective : il s'agit de rendre les étudiants innovants (ou a minima de s'adapter à de nouveaux étudiants) tout en innovant pédagogiquement, les deux étant liés. La volonté de produire de nouveaux effets sur les comportements des étudiants, leur rapport au savoir, leurs manières de travailler, leurs représentations ou leurs valeurs, est liée dans les esprits à la nécessité de proposer des dispositifs de formation inédits et adaptés à ces objectifs, qui rompent avec les pratiques éducatives antérieures. Mais concrètement, en matière de pédagogie, le mot « innovation » peut recouvrir des réalités très différentes selon les contextes et les postures des pédagogues concernés. Comme l'ont montré Lison, Bédard, Beaucher et Trudelle (2014), un travail de définition est indispensable pour penser les pratiques pédagogiques nouvelles.
- ² La lecture des écrits sur l'innovation pédagogique montre que la préoccupation la plus largement partagée est d'ordre pragmatique, au sens d'une centration sur l'action et d'une recherche de solutions efficaces pour répondre à des problèmes de terrain. Mais le sens que l'on donne à l'innovation et les principes qui régissent l'activité

pédagogique ne sont que rarement clarifiés. Comment les pédagogues de terrain interprètent-ils l'injonction à l'innovation ? A quelles conditions une pratique pédagogique nouvelle est-elle considérée comme innovation ? Quels principes, quelles valeurs et quelles finalités éducatives animent les démarches d'innovation ?

- 3 L'objectif de cet article est d'étudier les conceptions de l'innovation pédagogique véhiculées par les praticiens (enseignants, enseignants-chercheurs, conseillers pédagogiques, responsables pédagogiques ou de formation), lorsqu'ils décrivent et pensent leurs pratiques. Il revient tout d'abord sur quelques apports de la recherche permettant d'éclairer spécifiquement la question des conceptions de l'innovation pédagogique. Il présente ensuite une étude menée sur les actes d'un colloque dédié à la question de l'innovation pédagogique, la huitième édition du colloque *Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur* (2015) intitulé « Innover : comment et pourquoi ? »¹. Après avoir présenté la méthode fondée sur l'analyse du discours, il présente les résultats de l'enquête, à travers le classement thématique des 117 communications, l'étude des principes de légitimation des dispositifs pédagogiques décrits, puis les caractéristiques récurrentes des démarches pédagogiques présentées, au regard des logiques curriculaires.

2. Éclairages de la recherche sur les conceptions de l'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur

2.1. Approche principalement praxéologique

- 4 Le thème de l'innovation pédagogique est relativement récent dans la littérature sur l'enseignement supérieur. Il s'est développé depuis la seconde moitié du XX^e siècle (Cros, 1997), à mesure que l'innovation est devenue une injonction massive dans la société en général, et jusqu'à devenir relativement répandu aujourd'hui, d'abord dans le monde anglo-saxon puis dans le monde francophone (Lison et Jutras, 2014). Les auteurs qui traitent de l'innovation pédagogique l'abordent à travers des objets différents (dispositifs, apprentissages, évaluation, etc.) mais convergent largement dans les intentions. La grande majorité d'entre eux prennent comme une donnée l'injonction à l'innovation (sans forcément la questionner) et tentent d'apporter des réponses d'ordre praxéologique, c'est-à-dire orientées vers l'action et l'efficacité, selon une vision objectivante des faits, et dans le but de toujours proposer des améliorations. Les constats que font Béchard et Pelletier en 2004 sur les écrits dédiés à ce thème semblent rester d'actualité. Les auteurs pointent ainsi trois « limites importantes » (p. 48) : le fait que « la très grande majorité des écrits sont de nature descriptive et normative » ; une confusion « sur le plan méthodologique » entre « indicateurs, composantes et variables », avec des tendances à la conceptualisation non étayée ou des indicateurs non reliés à des concepts ; la quasi-absence de « théorisation sur les innovations pédagogiques en enseignement supérieur ». Notons que ce dernier constat nous semble moins valable aujourd'hui : voir par exemple sur le plan historique Viaud (2015) ou sur le plan épistémologique Choplin, Audran, Cerisier, Lemarchand, Paquelin, Simonian, Viens, Peraya, Soulier et Jacquinet-Delaunay (2007). Ces observations font suite à une étude menée par Béchard (2001) sur la littérature disponible dédiée à l'innovation pédagogique, qui démontrait déjà la nature descriptive et prescriptive de

la plupart des recherches. Le « comment innover » est nettement plus souvent abordé que le « pourquoi » (voir par exemple l'ouvrage de Berthiaume et Rege Collet (2013) dont tous les chapitres commencent par le mot « comment ») ; et lorsque l'on envisage le « pourquoi » c'est davantage dans la recherche de causes et d'éléments déclencheurs liés aux contextes (Bédard, 2006). Les recherches visent principalement à rendre compte des multiples efforts tournés vers l'innovation, en donnant des outils d'analyse et d'amélioration.

- 5 Les recherches sur l'innovation pédagogique montrent que différents plans coexistent, celui de l'institution, celui des acteurs (enseignants, étudiants), celui des médiations, celui des apprentissages, celui des outils, celui de l'évaluation et des effets (Bédard et Béchard, 2009 ; Roegiers, 2012). Ces différents plans sont souvent abordés sans distinction. Dans sa revue de littérature Béchard (2001) note que les innovations sont assez largement indifférenciées, mêlant les « innovations technologiques, les innovations curriculaires (à travers des réformes imposées ou négociées) et les innovations pédagogiques » (p. 260). Au-delà, un autre point commun caractérise les écrits sur l'innovation pédagogique, c'est le rejet des pédagogies dites de la transmission (la magistralité), pour favoriser l'activité des étudiants, ce qui correspond au glissement souvent évoqué du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage. Béchard (2001) note également que, dans les publications, le « phénomène des innovations pédagogiques » est marqué par une « intensification de l'interaction et de l'interactivité en classe et hors classe » (p. 275). Depuis une vingtaine d'années les pédagogies actives sont devenues en effet une sorte de modèle dominant dont les principes guident l'innovation (Lemaître, 2007). Elles s'inscrivent de manière générale dans une conception constructiviste des apprentissages, selon laquelle les étudiants apprennent de leur propre activité en situation, le plus souvent de manière collaborative. Toujours selon Béchard (2001), dans la littérature sur l'innovation pédagogique, « les fondements théoriques sont autoconstructivistes (inspiration piagétienne) ou socioconstructivistes (inspiration vygotskienne) » (p. 275). Il semble que ces grandes orientations épistémologiques, de type pragmatique et socioconstructiviste, constituent des postulats traversant assez largement cette littérature, encore aujourd'hui. Notre hypothèse est que ces postulats sous-tendent en particulier les analyses que les praticiens font de leur expérience, telles que nous les regardons dans l'étude des actes du colloque QPES.

2.2. Contenus de l'innovation

- 6 Les écrits de recherche sur l'innovation pédagogique en offrent de multiples définitions, qui portent principalement sur l'idée de changement, de transformation, de nouveauté, mais sans limiter les objets concernés par les processus. Cros (1997), la première dans le monde francophone à tenter une synthèse sur ce thème, la voit comme « changement selon une action finalisée qui s'inscrit dans un processus » (p. 48). Le terme « innovation » peut être utilisé pour désigner des transformations de programmes d'enseignement, d'organisations institutionnelles ou de pratiques, à travers l'idée d'un « agir innovatif » qui traverse les cadres comme une sorte d'état d'esprit partagé (Cros, 2007). Béchard et Pelletier (2004), offrant une grille de lecture destinée à analyser les innovations pédagogiques décrites dans la littérature, modélisent ainsi cinq niveaux : environnemental (autour de l'institution), institutionnel, organisationnel (celui du département ou du service en charge de

l'activité), opérationnel (celui de la classe), individuel (professeurs et étudiants). Pour comprendre ce que sont les contenus de l'innovation pédagogique, Albero, Linard et Robin (2008) proposent une entrée originale en s'intéressant à quatre « parcours » singuliers d'enseignants-chercheurs à l'université. Sur la base de leur étude, ils voient l'innovation comme une « transformation intentionnelle d'états » (p. 198-199) permettant de mettre en évidence des variations importantes notamment « selon la nature de l'objet et le secteur d'application, selon l'objectif poursuivi et la source de motivation », « selon la source d'initiative et de décision », « selon le mode de gestion et de développement », « selon la durée de vie », « selon le degré d'insolence et de perturbation produite pour l'organisation ». Les configurations sont donc multiples, selon que les initiatives proviennent des institutions ou des acteurs de terrain, de démarches fondées sur des processus institutionnels ou des actions spontanées, de la volonté d'adaptation ou de rupture, etc. Dans leur ouvrage *Innover dans l'enseignement supérieur*, Bédard et Bécharde (2009) offrent un cadre conceptuel et pratique pour penser l'innovation à l'échelle du curriculum, conçu comme englobant les contenus, les méthodes, les valeurs et les processus institutionnels à l'œuvre, de même que les activités des étudiants. L'ouvrage permet de penser l'innovation en milieu éducatif de manière concrète, à travers la conception, l'implantation et l'évaluation des innovations pédagogiques. Reprenant de Cros et Adamczewski (1996) la différence entre « innovation » et « novation », les auteurs présentent l'idée de novation comme « invention, une nouveauté certifiée et objective » (p. 33) et l'innovation comme « une démarche d'implantation d'une novation dans un milieu donné, différent de celui d'où elle origine », représentant « une novation contextualisée » (p. 34). Cette définition permet d'envisager comme « innovations » toutes les situations dans lesquelles les enseignants, dans leur établissement, mettent en place en les adaptant des méthodes déjà connues (les apprentissages par projets et par problèmes, les classes inversées, les recherches collaboratives, des outils numériques, etc.). Nous verrons que c'est assez largement le cas des expériences que relatent les communications du colloque QPES. Elles sont vues par leurs auteurs comme innovations, car elles constituent pour eux des pratiques inédites, rompant avec les usages antérieurs au sein des institutions considérées, et non obligatoirement comme des pratiques totalement nouvelles. De leur côté, les chercheurs rendent compte de ce fait en donnant de l'innovation pédagogique une vision assez large, qui traverse différentes échelles socio-organisationnelles. En ce qui concerne les contenus, un point important qui reste à souligner, comme conséquence naturelle de la révolution technologique, est l'importance accordée aux outils numériques (voir, entre autres, Poumay, 2014). L'innovation pédagogique est assez souvent identifiée à l'implantation de nouveaux outils qui changent les manières d'enseigner. Mais cette focalisation sur la technologie peut faire oublier, comme le rappelle Poteaux (2013), que « les démarches fondatrices de la pédagogie » (p. 5) ne sont pas modifiées par les outils et qu'elles doivent aussi être étudiées pour elles-mêmes.

2.3. Les finalités éducatives

- 7 Les recherches sur l'innovation pédagogique abordent faiblement les principes, les sous-entendus, les présupposés idéologiques qui constituent les visées politiques de l'éducation, au sens de formes d'organisation et de régulation des rapports humains fondées sur des valeurs, des normes et des hiérarchies portées par les cultures

institutionnelles. Ce que la sociologie de l'éducation a mis en évidence à propos de l'enseignement primaire et secondaire (voir par exemple Bernstein, 2007 ; Vincent, 1993) agit également dans l'enseignement supérieur, et singulièrement en ce qui concerne l'innovation pédagogique. Cros (1997) suggère que le courant de l'innovation en formation est historiquement et politiquement situé, depuis l'après-guerre outre-Atlantique, et depuis les années 1960 en Europe. Elle y voit le fait d'une société d'inspiration capitaliste qui valorise l'initiative individuelle et une certaine confiance dans le changement. Cet arrière-plan peut expliquer selon elle le fait que les écrits sur l'innovation portent davantage sur le récit d'actions entreprises ou la description de produits nouveaux. On observe ainsi, dans les analyses d'expérience, un faible recours aux travaux théoriques sur l'innovation pédagogique. Loiola et Romainville (2008) évoquent ainsi « la candeur qui anime l'enseignement supérieur quand il découvre les terres, qu'il croit vierges, de la réflexion pédagogique » (p. 533). Les pédagogues ont tendance à affronter les problèmes qui se posent à eux de manière pragmatique, la plupart du temps sans recourir à la littérature disponible et à l'histoire des pratiques et des penseurs, d'où cette forme d'amnésie qui caractérise les usages (Romainville, 2007). Notre article part précisément du constat selon lequel les communications du colloque QPES 2015, dédié à l'innovation, sont massivement guidées par cette orientation pragmatique et instrumentale, qui vise à produire des artefacts nouveaux et jugés comme efficaces, selon une utilité à court terme (Lemaître, 2015).

- 8 Dans l'introduction de son ouvrage *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur ?*, sous-titré *Placer l'efficacité au service de l'humanisme*, Roegiers (2012) problématise cette question des réformes pédagogiques autour d'une tension entre d'une part « une logique culturelle (de l'humanisme), d'autre part « une logique professionnelle (de l'efficacité) » (p. 17). L'ingénierie pédagogique est souvent mise en tension entre cette logique de court terme, qui vise l'employabilité et l'adaptation des étudiants aux conditions du marché, et les finalités de long terme qui reprennent la tradition de l'université et de l'éducation libérale (Simard, 2000), au service de la sédimentation de la culture et de l'émancipation intellectuelle, morale et professionnelle des étudiants formés. Roegiers (2012), se situant au niveau de la conception des curricula et de leur mise en forme, en appelle à une réconciliation entre ces deux logiques, avec pour horizon l'humanisme. Cet objectif apparaît comme un défi, tant la logique pragmatique et utilitariste s'impose à l'enseignement supérieur, constitué comme un marché concurrentiel imposant le principe de l'efficacité immédiate et visible. Ce principe idéologique qui sous-tend l'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur est celui qui inspire plus largement l'innovation en général. Martuccelli (2016) montre ainsi en quoi elle l'innovation participe d'un « nouvel imaginaire du changement », qui se substituant à l'idée de progrès « s'organise autour d'une série de réformes, de mini-modifications, des usages et des tactiques, de valorisation de l'imitation, autour d'une série constante d'inflexions » (p. 37). L'idée de progrès, avec ses finalités lointaines et universelles, est remplacée par ce pragmatisme de l'ici et maintenant, à l'échelle des individus ou des petits groupes, autour d'innovations ponctuelles relevant de la contingence des situations. On peut faire ici l'hypothèse que cet imaginaire du changement domine les conceptions de l'innovation véhiculées par les praticiens de la pédagogie dans l'enseignement supérieur.

3. Enquête sur les actes du colloque Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur

3.1. Objectifs

- 9 L'enquête menée sur les écrits des praticiens de la pédagogie dans l'enseignement supérieur (enseignants, enseignants-chercheurs, conseillers pédagogiques, responsables pédagogiques ou de formation) vise à étudier comment ils conçoivent l'innovation pédagogique, à quoi elle se rapporte pour eux et vers quoi elle tend. Cette démarche part de l'hypothèse que les manières de concevoir l'innovation pédagogique reposent sur un ensemble d'allant-de-soi, de présupposés, qui déterminent les contenus à travers des valeurs et des principes convergents mais généralement peu explicites. La mobilisation de certaines technologies pédagogiques, les objectifs de formation, les modalités d'apprentissages, etc., donnent à voir des visions de ce que doit être l'enseignement supérieur et le service apporté aux étudiants. L'étude proposée ici porte donc sur les conceptions de l'innovation pédagogique et de ses effets, en s'attachant à décrypter les présupposés et les systèmes de pensée à la base des pratiques pédagogiques. Les pratiques pédagogiques ne sont pas envisagées ici comme un simple fait technique (la conception et l'adaptation d'outils à des besoins identifiés et spécifiés), mais bien comme des usages sociaux relevant de politiques éducatives. L'objectif est de mettre en lumière ce que l'injonction à l'innovation, telle qu'elle est reçue et interprétée dans les faits, modifie dans les visées éducatives, dans les usages pédagogiques et dans le rapport à la culture et aux savoirs.
- 10 De ce point de vue, les actes du colloque international francophone QPES 2015, dont le thème était « Innover : comment et pourquoi ? », apparaissent comme un matériau précieux pour tenter de retracer les grandes tendances observables en la matière. De manière concrète, à travers ces communications, l'idée est d'accéder à un certain nombre de dispositifs pédagogiques considérés par leurs auteurs comme innovants et représentatifs des tendances contemporaines, ainsi qu'aux discours de présentation et de justification de ces dispositifs. Ce colloque bisannuel, institué en 2001, fonctionne sur appels à communications, largement diffusés dans l'enseignement supérieur francophone. L'organisation de ce colloque exigeant des communications écrites, nous disposons d'un ensemble de 117 textes rédigés par des auteurs venant de différents pays francophones et types d'institutions, sur le thème de l'innovation, sélectionnés par le comité de lecture. Les auteurs sont des enseignants ou des enseignants-chercheurs, des membres des services de soutien à la pédagogie dans les universités, et parfois des chercheurs en éducation. Leurs communications constituent les matériaux de l'étude présentée ici, laquelle met au jour les types de dispositifs pédagogiques décrits, les formes de légitimation des activités mobilisées et les procédés mis en œuvre pour enseigner. En interrogeant l'idée d'innovation pédagogique, notre propos est de rendre compte de ses contenus (ce que l'on désigne comme innovations), de ce qui la détermine ou la justifie (le rapport à l'innovation) et les objectifs poursuivis (finalités éducatives).

3.2. Méthodologie

- 11 L'ensemble des communications présentées lors ce colloque est révélateur des tendances à l'œuvre en la matière dans les pratiques pédagogiques de l'enseignement supérieur. Sur les 160 propositions de communication soumises au comité de lecture, 117 ont été retenues. Ces communications ont été publiées sur le site du colloque². Un biais possible de l'analyse pourrait résider dans cette sélection effectuée par le comité de lecture. Par contre, cette sélection, opérée par 65 enseignants et chercheurs issus de l'enseignement supérieur et spécialistes de pédagogie, peut aussi être considérée comme un élément intéressant de l'enquête, puisqu'elle illustre ce que ces évaluateurs considèrent comme entrant dans le thème. Outre qu'elle s'effectue sur des critères factuels de qualité liés au colloque (les consignes aux auteurs), elle peut également être considérée comme le reflet des préoccupations actuelles et des représentations de ce qui est vu comme pertinent sur le thème de l'innovation. À ce titre, elle peut être considérée comme participant à la représentativité de l'échantillon qui s'avère, quoi qu'il en soit, d'une taille conséquente.
- 12 La méthode employée s'appuie ici sur les principes de l'analyse des discours (Charaudeau et Maingueneau, 2002). Selon une démarche qualitative de type herméneutique, l'analyse littéraire des écrits, ici mise en œuvre, vise à faire émerger des contenus de significations relevant de trois ensembles thématiques : (1) les objets d'étude désignés, (2) les principes de légitimation de la démarche suivie, et (3) les caractéristiques (thèmes récurrents) des initiatives pédagogiques présentées.
- 13 Dans un premier temps, l'étude a consisté à opérer un classement thématique des 117 communications contenues dans les actes (voir partie 4). Dans un deuxième temps, l'observation des textes a conduit à isoler les énoncés de vérité générale servant à légitimer les propos avancés. Il s'agit d'énoncés relevant de la modalité axiologique (Hatano Chalvidan et Lemaître, 2017), à visée contextualisante, dont le rôle est de légitimer ou de justifier la démarche présentée dans la communication. Ces énoncés se situent principalement dans les introductions. Un certain nombre d'énoncés ont été sélectionnés comme particulièrement représentatifs, pour être ici commentés (voir partie 5). Enfin, l'enquête s'est centrée sur les énoncés décrivant les démarches pédagogiques décrites, qui présentent des « dispositifs » au sens habituel rappelé par Alberio (2010), c'est-à-dire des agencements techniques comportant une dimension stratégique. L'étude des énoncés décrivant ces dispositifs pédagogiques a permis de dégager un ensemble d'arguments récurrents et convergents synthétisés autour de quatre thèmes (voir partie 6).

4. Panorama thématique des communications écrites

4.1. Faible recours au mot « innovation »

- 14 Le titre du colloque se voulait interrogateur : « Innover : comment et pourquoi ? », et l'appel à communications invitait à une approche assez large de l'idée d'innovation, en suscitant des questionnements sur les conditions de l'innovation pédagogique et sur ce que recouvre ce courant dans l'enseignement supérieur. Les trois formats de communication proposés permettaient de choisir des approches plus pratiques (« analyse d'expérience »), plus théoriques (« recherche en pédagogie ») ou plus

engagées (« point de vue »). Cependant, il est important de noter que ce type de colloque, à sa huitième édition, réunit un ensemble de spécialistes de pédagogie habitués de la manifestation, qui aiment à présenter leurs derniers travaux en les adaptant à la thématique choisie pour l'édition concernée. Il s'agit principalement d'enseignants-chercheurs faisant état de la mise en place de dispositifs pédagogiques nouveaux, appuyés sur le constat de difficultés pratiques, sur l'énoncé de nouveaux objectifs, et le plus souvent avec une auto-évaluation du dispositif. C'est ce qui peut expliquer que, pour un large nombre de communications, le rapport à l'innovation soit faiblement explicité. Seules 19 communications ont le mot « innovation » dans le titre, parfois sous sa forme verbale « innover » ou adjectivale « innovant ». On peut faire l'hypothèse que l'idée d'innovation est perçue pour beaucoup comme induite par le thème du colloque, et que les auteurs ne ressentent pas le besoin de reprendre le terme, qui va de soi.

4.2. Grandes orientations thématiques

- 15 Derrière ce constat, une première démarche d'analyse consiste à classer les communications selon leurs objectifs et leurs contenus. Sur l'ensemble des communications du colloque, 102 présentent des dispositifs concrets de formation, sur la base de retours d'expérience. Ces dispositifs se situent au niveau de cours (ex. : mathématiques, entrepreneuriat, etc.), de cursus (ex. : filière de formation de cadres de santé), ou de projets entre établissements (ex. : entre une école d'architecture et une école d'ingénieurs). Parmi eux, on compte un dispositif d'évaluation des enseignements et sept dispositifs de formation des enseignants à la pédagogie destinés à les faire progresser dans les pédagogies actives. Tous les autres textes présentent des dispositifs de formation à destination des étudiants dans les établissements d'enseignement supérieur.
- 16 Parmi ceux-ci, une vingtaine de communications portent sur l'usage d'outils numériques destinés à l'enseignement : il s'agit de *Massive Open Online Courses* (MOOC) ou *Small Private Online Courses* (SPOC), de télécollaboration, de travail à distance, de classe virtuelle, de simulation (dont les « jeux sérieux »), d'auto-apprentissage, de podcasts, de *fablabs*, et de systèmes de vote en amphithéâtre. On peut observer qu'il s'agit des outils les plus communément répandus aujourd'hui dans la communauté de l'enseignement supérieur. Mais au-delà des appellations éphémères et des effets de mode, ils incarnent les diverses possibilités offertes par les environnements numériques en termes de recherche et d'acquisition de connaissances, de production collective et d'entraînement à des savoir-faire.
- 17 Une quinzaine de communications portent sur des méthodes d'enseignement ou des outils pédagogiques qui ne sont pas spécifiquement numériques mais qui visent à organiser les apprentissages selon des principes nouveaux par rapport à l'enseignement magistral classique, tout en s'inscrivant dans le cadre formel de l'enseignement : il s'agit des « méthodes agiles » appliquées à l'enseignement (méthodes par lesquelles les apprenants se sentent libres de leurs initiatives), des cartes conceptuelles, de la classe inversée, des systèmes de gestion de groupes (y compris interculturels) et des controverses.
- 18 Une trentaine de communications portent sur des dispositifs à l'échelle du cursus, qui ne sont pas nouveaux en tant que tels, mais dont l'usage qui en est fait se présente

comme innovant dans le contexte considéré, ou qui sont exploités ou configurés d'une manière nouvelle. Il s'agit de l'alternance, des stages, de l'accompagnement individualisé des étudiants, de la production de mémoires de fin d'études et des projets qui, pour être anciens comme format pédagogique stabilisé, font encore l'objet de nombreuses mises en œuvre nouvelles. Ces communications illustrent le fait que l'innovation n'est pas une réalité en soi mais qu'elle dépend de l'existant aux yeux du pédagogue, des pratiques éducatives locales ; ce qui est perçu comme innovant à l'échelle d'un établissement peut ne pas l'être ailleurs (Lison *et al.*, 2014).

- 19 Les autres communications portent sur des dispositifs appuyés sur des objets exogènes par rapport à un cursus général ou à une situation classique d'enseignement, et destinés à faire « tiers » pour les étudiants dans leurs apprentissages, qu'il s'agisse de domaines de savoirs (comme l'éthique dans une école d'ingénieurs), d'un événement (« folle journée », p. 675), d'objets concrets (maquettes dans la formation des architectes) ou de supports de communication inattendus (usage de la langue des signes pour des personnes bien entendantes).
- 20 Quinze communications, enfin, proposent une perspective différente, de type réflexif. Parmi elles, deux communications présentent une démarche d'analyse des formes de personnalité des étudiants, à l'aide d'un modèle déposé, pour étudier leurs liens avec l'esprit entrepreneurial, dans une école qui cherche à développer cet objectif de formation. Dans ce cas, l'idée d'innovation est étroitement associée à la notion d'entrepreneuriat. Trois communications adoptent une posture critique à l'encontre des usages du principe d'innovation dans l'enseignement. L'une propose une critique radicale de l'institution fondée sur la pensée d'Illitch et quelques expériences nouvelles aux États-Unis. Trois portent sur les conditions permettant des démarches de formation innovantes ou à l'innovation, une sur les logiques intellectuelles à l'œuvre chez les enseignants. Une propose une analyse de l'implantation du numérique à l'université, deux analysent les jeux d'acteurs des enseignants, et deux analysent les causes et effets d'innovation au sein d'institutions.
- 21 La liste suivante récapitule cette répartition :

Tableau 1. Répartition thématique des communications

<ul style="list-style-type: none"> • 15 textes de réflexion sur la pédagogie • 102 textes de présentation de dispositifs <ul style="list-style-type: none"> ○ 30 au niveau du cursus ○ 35 au niveau des méthodes pédagogiques <ul style="list-style-type: none"> ▪ 20 sur les outils numériques ▪ 15 sur d'autres méthodes fondées sur les interactions humaines ○ 37 au niveau du cours par l'introduction d'éléments exogènes (savoirs, événements, objets, supports)
--

- 22 De manière générale, les communications proposant un questionnement sur la mobilisation de l'idée d'innovation dans l'enseignement supérieur, sur ce qu'elle

recouvre et sur les enjeux de ce courant, sont en très petit nombre. Ce constat montre que l'idée d'innovation s'impose, dans les représentations communes, comme un impératif largement admis, une norme pour l'action. Le principe selon lequel « il faut innover » n'est que très rarement mis en question. Pour revenir au titre du colloque, les communications s'attaquent au « comment » et non au « pourquoi », ce qui est un indicateur intéressant pour saisir les formes de croyance collective, les normes de pensée qui s'imposent de manière plus ou moins inconsciente parmi les enseignants intéressés par la pédagogie. Elles confirment en cela les constatations issues de la recherche (voir partie 2).

4.3. Orientations d'ensemble

- 23 L'approche générale est pragmatique, au sens où elle est tournée vers l'action et la performance. Il s'agit de rendre compte de mises en œuvre pédagogiques et de les faire reconnaître comme actions réussies ou permettant d'autres actions à venir. Les conclusions servent fréquemment à affirmer une satisfaction, comme celle-ci : « nous avons montré que la mise en œuvre d'une solution technologique innovante pouvait aboutir avec la mise en place de projets tuteurés » (p. 221). On observe une orientation assez largement positiviste, selon laquelle toute expérience pédagogique est conçue comme une amélioration permettant d'affirmer des principes généralisables et de présenter des « bonnes pratiques », en vue de leur acceptation et de leur dissémination. Aucune innovation pédagogique, dans les communications, n'est présentée comme un échec, un pis-aller ou une situation problématique.
- 24 Ce panorama général des communications montre également que l'innovation pédagogique est vue comme située dans des contextes restreints, en rapport avec des enjeux micro- ou méso-sociaux, à l'échelle d'un établissement et d'une expérience dans le temps. Moins d'une dizaine de communications prennent comme objet l'innovation pédagogique à l'échelle d'un système d'enseignement (ex. : les universités françaises) ou des politiques éducatives. Dans les communications qui adoptent des postures plus réflexives, les démarches innovantes sont critiquées lorsqu'elles ne garantissent pas la durabilité des dispositifs expérimentés et leur efficacité, mais le principe d'innovation n'est pas remis en cause. Au contraire, la quasi-totalité des communications (sauf trois) justifient ce principe ou le présentent comme un acquis.

5. Contextualisations et principes de légitimation des innovations pédagogiques

- 25 Les communications présentées au colloque QPES 2015 nous offrent également le moyen d'analyser le rapport à l'innovation qui anime les pédagogues de l'enseignement supérieur. Qu'est-ce qui justifie les innovations pédagogiques, qu'est-ce qui les rend nécessaires, à quoi servent-elles ? L'analyse des énoncés de contextualisation (de vérité générale), souvent situés dans les introductions, nous montrent les raisons invoquées pour justifier les initiatives pédagogiques évoquées.

5.1. Nécessité de s'adapter au contexte sociétal

- 26 La plupart des communications présentant des dispositifs commencent par situer la démarche entreprise par rapport à un environnement et à des phénomènes extérieurs qui la justifient. Cette contextualisation se présente généralement comme un énoncé de nécessités qui constituent les éléments déclencheurs de l'innovation pédagogique. La démarche entreprise se situe toujours par rapport à une rupture, une instabilité, un écart, qui impliquent une réaction en retour. Elle n'est jamais présentée comme une intention spontanée de transformation du monde, une initiative des enseignants motivée par des convictions idéologiques, comme la volonté de transmettre de nouveaux savoirs à destination d'étudiants vus par exemple comme les futurs acteurs de progrès sociaux ou politiques. Cette orientation rejoint les analyses de Bécharde (2001) observant dans les écrits qu'il étudie que « le changement est perçu autant sous l'angle de la reddition des comptes de l'université envers la société que des transformations technologiques et pédagogiques en émergence » (p. 268). Comme l'illustrent les extraits analysés ci-dessous, sélectionnés comme particulièrement représentatifs du corpus, le vocabulaire de la nécessité (« doit », « il faut », « impératif », etc.) marque les énoncés de contextualisation du propos. Ces derniers évoquent tout autant des causes externes que des causes internes au système d'enseignement, pour justifier les démarches. Nombre de communications commencent ainsi par des énoncés de vérité générale, sur la base d'affirmations présentées comme indiscutables, à l'image de l'extrait suivant : « Les conditions économiques et sociales contemporaines ont créé un nouveau cadre d'exploitation et d'expression de l'enseignement supérieur. Le 21^e siècle est le siècle des mutations rapides à tous les niveaux, une ère de transformation des institutions et des traditions. L'Université doit changer, dans la mesure où la société elle-même et l'environnement sont en train de changer. » (p. 662)
- 27 On voit s'installer ici une sorte de grand récit de la rupture et de la transformation, qui s'impose au lecteur par un certain lyrisme, au rythme des substantifs terminés en -tion, venant marteler l'affirmation comme pour la rendre incontestable. La généralisation du propos (« une ère », « l'université », « la société ») et l'expression de la nécessité (« doit changer ») suggèrent l'urgence de la transformation et la soumission de l'université à ce nouveau cadre. Ce grand récit de la transformation du contexte socio-économique et politique présente l'enseignement supérieur comme une sorte de victime du changement, en retard sur les événements et soumis à une nécessité pressante. C'est ce qu'illustre cet extrait d'une autre introduction : « À l'heure où le milieu universitaire connaît de profonds changements (massification des clientèles, développement de programmes centrés sur les besoins sociétaux, évolution accélérée des savoirs, usage généralisé des TIC et du numérique, obligation de résultat, etc.), l'enseignement devient une réelle préoccupation. » (p. 833)
- 28 Ici, l'effet d'accumulation dans la parenthèse pour illustrer les « profonds changements » contribue à faire de l'enseignement supérieur la cible d'injonctions multiples et diverses. L'expression « réelle préoccupation », construite symétriquement à « profonds changements », a pour effet de dramatiser le propos.

5.2. Effets de la révolution numérique

- 29 Parmi ces phénomènes externes qui sont identifiés comme les déclencheurs du changement, le développement du numérique est souvent cité, comme ici : « Depuis quelques années déjà, l'enseignement supérieur a aussi réalisé qu'il a moins que jamais le monopole de la transmission des savoirs. De nos jours, les mythes fondateurs de l'enseignement, tout niveau confondu, se replient peu à peu sur un seul, global, raconté par le pragmatisme numérique. On pense avec le numérique, on communique avec le numérique, on transmet avec le numérique. On enseigne, de surcroît, avec le numérique. » (p. 702)
- 30 On retrouve ici cet effet de dramatisation, obtenu par l'expression adverbiale « moins que jamais » et par l'usage répété du pronom indéfini « on » et le rythme haché des propositions, qui donnent l'impression d'une systématisation oppressante. La perte du « monopole » et le repli des « mythes fondateurs » sur un seul s'inscrivent là encore dans le thème de la dépossession, de la perte d'un statut. L'auteur est manifestement critique vis-à-vis du déploiement du numérique et du courant de pensée qui l'impose et qu'il étiquette comme « pragmatisme numérique », pour souligner que cet usage du numérique s'inscrit dans une logique de l'action, de l'utilité et de la performance. D'autres auteurs revendiquent clairement leur rôle d'intégrateur des technologies numériques dans leurs enseignements, comme c'est le cas dans cet extrait, tiré d'une communication portant sur l'adaptation des enseignements industriels à « l'usine 4.0 » : « Cette révolution technologique n'est pas sans impact sur nos modèles de pensée et les enseignements que nous devons distiller devant des étudiants de L1 à M2. Nous présentons dans cet article les grandes migrations technologiques au sein de notre département GEII 1 de l'IUT de l'Indre. Ces migrations ont suivi l'évolution technologique vécue aux mêmes moments dans les entreprises. » (p. 216-217)
- 31 Ici également, la transformation vient de l'extérieur et est considérée en termes d'impact sur les « modèles de pensée » puis « les enseignements ». L'auteur revendique une adéquation parfaite entre les évolutions des entreprises et celles des enseignements, postulant que cette adéquation est une norme bénéfique. Elle traduit une conception des curricula de l'enseignement supérieur comme devant reproduire la réalité socioprofessionnelle à laquelle ils préparent. Les éléments déclencheurs de l'innovation pédagogique s'imposent comme des injonctions adressées à l'enseignement supérieur dans l'organisation même des curricula et les valeurs qu'ils sont destinés à transmettre, qu'il s'agisse d'enseignements : « les mutations dans les institutions et les entreprises appellent à revoir la place de l'enseignement interculturel » (p. 155), ou bien encore d'un discours général : « La nécessité de faire évoluer l'image de la formation des ingénieurs ou de la fonction d'ingénieur elle-même se pose à nos institutions » (p. 619).

5.3. Causes internes à l'enseignement supérieur

- 32 Les causes du changement viennent également du système de l'enseignement supérieur et de ses évolutions. Dans ce cas, l'injonction à l'innovation pèse plus directement sur les enseignants, comme l'exprime cet énoncé : « Avec l'approche par compétences, l'approche-programme [...], des étudiants aux profils variés, le développement des TICE et les nouvelles exigences du monde du travail, l'enseignant doit innover pour assurer

toutes ses missions, dont celle essentielle de former de futurs professionnels citoyens. Pour innover, il doit remettre en question ses pratiques, ses représentations, ses modèles afin d'engager une réelle transformation et ouvrir de nouvelles voies aux apprenants. » (p. 561)

- 33 L'innovation est présentée ici comme une contrainte (« doit innover ») consécutive à un ensemble de circonstances qui mêlent des plans très différents : l'ingénierie de formation, les étudiants, la révolution numérique et les employeurs. L'effet de cascade de ces causes semble faire peser le poids d'une contrainte maximale pour l'enseignant, qui se trouve isolé, comme le suggère l'usage du singulier (« l'enseignant »). L'énoncé déontique qui suit (« il doit... ») suggère une sorte de conversion intérieure difficile pour l'enseignant et un défi, souligné par l'adjectif « réelle » dans l'expression « réelle transformation ». Le discours résonne à la fois comme un constat et une invitation adressée aux lecteurs. À l'intérieur même de l'institution universitaire, les enseignants sont souvent vus comme étant au premier rang pour gérer les tensions entre les injonctions extérieures et les pratiques éducatives, comme le suggère cet énoncé : « Les politiques et les universités exercent certes des pressions sur les dirigeants, les responsables de programmes et les administrateurs, mais au final il revient aux enseignants de penser la formation autrement et d'innover pour de meilleurs apprentissages. Dans ce contexte de compétitivité grandissante, il apparaît stratégique de discuter d'expériences réalisées sous le sceau de l'innovation pédagogique pour porter un regard éclairé et réflexif sur nos pratiques enseignantes. » (p. 851)
- 34 Cette citation semble opposer deux registres, celui d'un contexte socioéconomique évoqué avec des termes managériaux ou gestionnaires (« des pressions », « compétitivité grandissante », « il apparaît stratégique ») et celui de la spéculation intellectuelle et du recul critique (« penser la formation », « discuter d'expériences », « regard éclairé et réflexif »). Ici la nécessité est nuancée (« il revient aux enseignants ») et le pragmatisme est prudent, dans la mesure où l'innovation pédagogique est circonscrite (« sous le sceau ») et que l'ambition de changement n'est pas absolue (« de meilleurs apprentissages »). On voit là suggérée une conception de la pédagogie plutôt comme une forme de praxis revenant aux enseignants, que comme une technique transposable et dépassant les acteurs. Cette position n'est pas la plus répandue dans les communications du colloque.
- 35 Pour autant, les enseignants ne font pas que recevoir des injonctions venues d'ailleurs. Les communications montrent aussi la manière dont ils s'emparent des dysfonctionnements, des désordres initiaux, pour les désigner, les comprendre et prendre l'initiative de l'innovation pédagogique, ainsi que le suggère cet énoncé : « L'origine de ce travail vient d'un constat personnel mais aussi partagé avec d'autres enseignants sur le problème récurrent de l'attention des étudiants en situation de cours magistral, couplé à un déficit de régularité du travail personnel de ces derniers. » (p. 204)
- 36 Ici, la cause est purement interne au contexte de l'institution et des pratiques enseignantes. Le désordre initial, cause de l'initiative pédagogique, est restreint au niveau du comportement des étudiants. Nous voyons ainsi que les niveaux de causalité et l'injonction à l'innovation peuvent se situer à des degrés très divers en fonction des communications. Qu'il s'agisse de causes externes à l'échelle de la société ou de causes internes aux établissements, il est intéressant de constater que l'enseignement supérieur est représenté de manière générale comme un système de réponse à des

injonctions ou à des dysfonctionnements observables, non comme un lieu de négociation ou de production de savoirs, de valeurs ou de références identitaires collectives. Ce qui s'impose dans les communications, c'est le schème de l'adaptation. Nous sommes loin des visées politiques ayant inspiré la structuration des universités occidentales aux XIX^e et XX^e siècles, comme moyens de construction de la société (Whitehead, 1929). Dans la logique de l'innovation pédagogique telle qu'elle se présente ici, l'enseignement supérieur apparaît plutôt comme une organisation de services proposés aux étudiants et aux employeurs.

6. Démarches pédagogiques et logiques curriculaires

- 37 La volonté d'adapter les curricula aux nouveaux besoins de la société conduit les concepteurs de dispositifs pédagogiques à confronter les étudiants à des situations qui ressemblent à leurs activités professionnelles futures ou à des modes de collaboration correspondant aux nouveaux types d'interactions sociales. On observe ainsi, dans l'ingénierie pédagogique, une sorte de mimétisme entre les dispositifs pédagogiques et les modes d'organisation du travail dans les entreprises et la société. Ce mimétisme inspire l'organisation des activités, le décloisonnement disciplinaire, le développement des procédures et la fonction attribuée aux enseignants.

6.1. Imitation des modes d'organisation du travail

- 38 Les dispositifs pédagogiques mis en place adoptent la plupart du temps des modes d'organisation de l'activité répandus ailleurs dans la société, notamment dans le monde professionnel, qu'il s'agisse de projets, de démarches collaboratives, de séminaires interdisciplinaires. Ce sont parfois des méthodes de production qui sont directement reprises, comme c'est le cas des *fablabs*, de « l'usine 4.0 » ou des « méthodes agiles ». De manière générale, la référence aux pratiques professionnelles est présentée comme bénéfique, comme c'est le cas dans cet énoncé évoquant un dispositif de formation d'étudiants-architectes : « Les auteurs souhaitent créer une OT spécifique qui placera les étudiants en mode projet et les confrontera aux problématiques de la ville de demain. L'utilisation d'un « protocole » d'activités, comme pratiqué en Co-design, devrait permettre de cadrer cet atelier. On y retrouvera l'atmosphère créative d'un atelier d'architecture, tout en structurant la démarche pour quelle puisse se réaliser en 4 jours. » (p. 620)
- 39 L'innovation pédagogique est ici vue comme le moyen de conformer les étudiants à un mode d'organisation de l'activité, à une culture professionnelle et à une ambiance de travail. Elle vise à transmettre de nouvelles perceptions du métier. Dans cet esprit, les dispositifs destinés à imiter la réalité de l'activité professionnelle sont souvent conçus dans le but de développer des savoir-faire non couverts par les champs disciplinaires classiques et identifiés comme compétences dans les référentiels de formations professionnalisantes. C'est le cas pour le jeu de rôles évoqué ici : « Pour atteindre les objectifs recherchés au niveau des compétences entrepreneuriales, nous avons créé un jeu de rôles symbolisant le fonctionnement industriel. Ce dispositif pédagogique permet, entre autres, le développement des compétences d'innovation, de travail d'équipe ainsi que la coordination de projet, décrites dans le Référentiel de

compétences [RC, 2013]. Afin d'inclure de nécessaires compétences linguistiques et de communication, nous avons créé une société fictive résidant en Angleterre. » (p. 212)

- 40 On observe ici la recherche de vraisemblance et de complexification de l'activité, pour tenter de coller à la réalité professionnelle. Cette intention d'imitation fait du curriculum une mise en scène destinée au conditionnement mimétique. Les étudiants ne sont pas entraînés à prendre une distance réflexive et un recul critique par rapport au réel mais, au contraire, à reproduire des gestes permettant de s'y conformer. Ce conditionnement des étudiants passe par une structuration fine de l'activité, ce que la première citation désignait comme des « protocoles ». C'est l'un des points marquants étudiés ci-dessous.

6.2. Décloisonnement disciplinaire

- 41 La volonté d'adapter les activités pédagogiques aux réalités socioprofessionnelles motive aussi une volonté de décloisonnement disciplinaire, qui se justifie par le fait que les situations problématiques de la « vraie vie » mêlent toujours les différents cadres de référence (technique, social, économique, environnemental, etc.), alors que l'organisation curriculaire fondée sur les disciplines conduit plutôt à découper les problèmes et à les aborder de manière séparée en termes de champs de savoir. De manière générale, les communications du colloque s'inscrivent dans une logique d'ouverture, qui est censée présider à un décloisonnement disciplinaire, à des coopérations internationales et à la création de liens entre les milieux académiques et les milieux professionnels. Par exemple, dans « un module d'enseignement pour développer l'esprit d'innovation dans un contexte international » (p. 32), on voit se mélanger des étudiants venant de différentes filières (formation d'ingénieurs, architecture, management, médecine, anthropologie) en petits groupes, autour d'un dispositif de formation dédiée à l'innovation de produit, à travers un projet incluant un séjour d'une semaine dans des universités à l'étranger (Brésil, Japon, États-Unis, etc.), pour découvrir d'autres approches et d'autres méthodes dédiées à l'innovation. Il est demandé aux étudiants de « concevoir un garage pour innovateur : imaginer, concevoir, prototyper le lieu 'idéal' pour générer de l'innovation sous toutes ses formes » (p. 36). Il y a donc ici une conjonction entre l'objectif de formation, ses modalités et les attentes à l'égard des étudiants. Cet exemple de dispositif condense les démarches d'ouverture, qu'elles soient interdisciplinaires, internationales ou professionnelles. Les auteurs associent ainsi le dispositif pédagogique, l'objectif de formation qui est de développer l'esprit d'innovation, et des objectifs liés que sont la pluridisciplinarité et la dimension internationale. L'innovation est une norme de comportement et une finalité de l'activité proposées aux étudiants à travers le thème travaillé : « un garage pour innovateurs ». Toute la mécanique pédagogique tend à familiariser les étudiants avec la logique de l'innovation promue ici, caractérisée par une orientation pragmatique, tournée vers l'action efficace, la performance et l'utilité. Le dispositif met en scène la vision du cadre mondialisé et du *global engineer*, dont on attend qu'il soit « internationalisé », créatif, adaptatif, coopératif.

6.3. Développement des procédures

- 42 L'imitation des modes d'organisation de l'activité professionnelle conduit également à la définition et la mobilisation de procédés et de procédures. Dans un certain nombre

de cas, il s'agit de reprendre des cadres méthodologiques ou des procédures déjà stabilisées et connues (apprentissage par problèmes, *Scholarship of Teaching and Learning*, « méthode agile », etc.) pour les adapter à de nouveaux contextes. Dans d'autres cas, il s'agit de mettre au point de nouveaux procédés au service de la formation. Toutes les communications relatant des expériences pédagogiques insistent sur la structuration des dispositifs au sens technique (Albero, 2010), souvent présentée comme le point central de l'ingénierie de formation. Selon l'approche positiviste et constructiviste qui caractérise de manière générale les innovations pédagogiques présentées dans les communications, la solution aux problèmes est souvent envisagée comme la mise au point de nouveaux procédés, même lorsqu'il s'agit d'une réflexion sur l'usage de nouveaux outils. Dans une communication consacrée à l'usage des MOOC, les auteurs posent ainsi la question suivante : « Comment se fait-il que, malgré les investissements – matériels et humains – importants réalisés par les institutions universitaires, ces dispositifs numériques restent pédagogiquement pauvres, loin d'être l'innovation tant attendue pour l'apprentissage ? » (p. 52)

- 43 Le propos est assez critique vis-à-vis des dispositifs MOOC. Ce que les auteurs relèvent, c'est que l'enthousiasme pour les nouveaux outils cache fréquemment un manque de réflexion sur les usages et les effets sur les apprentissages. Correspondant à des phénomènes anthropologiques assez profonds, la fascination pour les nouveaux outils (en particulier numériques à notre époque) conduit à une forme d'illusion technique, selon laquelle la solution du problème est dans l'outil, son usage devant permettre de lever aussitôt les obstacles, ce que suggère ici l'expression « tant attendue ». Or, nombre de phénomènes psychosociaux interviennent dans les activités d'enseignement, modifiant les effets attendus des procédures et des outils. C'est à cette dimension que les auteurs s'intéressent, à travers la théorie de l'intéressement qu'ils mentionnent puisée chez Latour et Callon (sans plus de précision), pour expliquer l'appropriation de ces outils. Mais au bout du compte, la solution qu'ils proposent demeure de type procédural : « Une des pistes de solution se trouve, selon nous, dans une approche de recherche pour et par la pratique. Il s'agit de pouvoir combiner une approche design-based research et une approche de *Scholarship of Teaching & Learning*. » (p. 58)
- 44 Les auteurs montrent l'importance des approches situées, intégrant les caractéristiques socioculturelles de l'institution et l'observation des modes d'apprentissage par les étudiants. Mais au-delà de l'analyse, la solution réside pour eux dans l'usage de procédés normalisés, de modèles généralisés et désignés ici par des expressions de langue anglaise, qui les rendent comme intouchables, non modifiables. Le texte se termine par des recommandations sur la mise en place de dispositifs pédagogiques à base de technologies numériques : « La mise en place d'une innovation technopédagogique au sein des institutions ne peut, dès lors, s'effectuer sans une revue de la littérature – c'est-à-dire une prise en compte des résultats de recherche antérieurs –, sans une réflexion fondamentale sur les besoins en termes de pédagogie et d'apprentissage – en intégrant les utilisateurs [...], sans une démarche de recherche-action permettant d'évaluer la pertinence de l'outil, de guider son développement, d'analyser les usages, etc. » (p. 59)
- 45 On observe ainsi une tension entre les exigences d'une approche herméneutique de type psychosociologique et la tentation d'une approche instrumentale procédurée, ce que suggère la progression de la phrase et son ton relativement injonctif.

6.4. Rôles de l'enseignant

46 Le développement de procédures normées conduit à une volonté de caractériser et de mieux contrôler les interactions sociales entre enseignants et étudiants. À cet égard, les communications évoquent fréquemment les activités des enseignants. Le rôle de l'enseignant est souvent redéfini dans une logique fonctionnaliste, comme l'illustre l'extrait suivant : « La communication ambitionne de rendre explicite les rôles de l'enseignant du projet d'architecture, pratique encore méconnue dans le paysage universitaire. Les neuf rôles proposés sont disponibles à des travaux futurs. Ils gagneraient à être développés dans le détail de dispositifs réels et ils peuvent contribuer aux recherches sur le rôle des enseignants dans la catégorie plus générale de la pédagogie active. En ce sens, trois fonctions majeures rassemblent et réorganisent les neuf rôles :

- la fonction d'animation [...]
- la fonction du retour, du feedback [...]
- la fonction de guide de recul critique [...]. » (p. 850)

47 Cette catégorisation du rôle de l'enseignant, selon des démarches rationalisées et opérationnalisées, fait de lui un technicien plus qu'un praticien. Enseigner est moins vu comme une *praxis*, supposant une certaine autonomie et une liberté d'action dans la manière de conduire les interactions sociales et la communication, et davantage comme le fait d'assumer des fonctions bien identifiées répondant aux procédures pédagogiques. Beaucoup de communications se font l'écho de ces changements y compris, dans trois ou quatre cas, pour en critiquer les effets. Un auteur défend par exemple « le point de vue que la dynamique mise en place autour de l'innovation peut être révélatrice d'une absence de volonté de changement et peut donc constituer un frein au développement pédagogique des enseignants » (p. 447). Il prend le contre-pied de la conception positiviste de l'innovation (forcément bénéfique et synonyme de progrès) pour dénoncer les « fausses évidences » et le caractère contreproductif de certains mécanismes institutionnels contraignants. Comme d'autres, il en appelle à la recherche-action et à un authentique travail réflexif sur les pratiques, prenant en compte les spécificités des contextes. Il ne critique pas le principe de l'innovation mais définit les conditions permettant de créer des innovations efficaces dans le long terme, modifiant les conditions d'apprentissage des étudiants. On voit ainsi que, même si elles sont peu nombreuses, des nuances sont apportées ici ou là dans l'adhésion générale à la conception de l'innovation pédagogique comme adaptation à la société à travers des techniques d'entraînement aux gestes professionnels.

7. Conclusion

48 Dans les actes de ce colloque QPES dédié à l'innovation pédagogique, les finalités éducatives sont généralement masquées par les impératifs de l'efficacité pratique, du rendement et de la satisfaction des clients (les étudiants), à l'exception de trois communications qui défendent l'enseignement de l'éthique et des valeurs citoyennes. La promotion des innovations pédagogiques par les auteurs conduit à faire de l'acte d'enseigner un geste technique, localement situé, défini par des fonctions et conçu pour l'essentiel comme un ensemble de procédures. Il s'inscrit principalement dans une

logique utilitariste visant à opérationnaliser les savoirs pour adapter les étudiants aux conditions socioéconomiques de leur activité productive présente et future.

- 49 Cette étude montre que la pensée pédagogique y est faiblement réflexive et critique, et massivement guidée par une conception pragmatique et technique de l'activité, teintée des valeurs sociales contemporaines autour de la coopération, de l'ouverture et de l'usage intensif des outils numériques. On peut y voir la marque d'une forme de logique managériale qui traverse les institutions aujourd'hui, imposant les normes de l'efficacité, du rendement, de l'adaptation constante des pratiques aux conditions économiques et techniques du marché. Elle correspond également au « nouvel imaginaire du changement » (Martuccelli, 2016) qui caractérise l'injonction à l'innovation, autour de l'adaptation aux circonstances locales et temporelles des situations rencontrées par les acteurs.
- 50 Loin de revendiquer cette orientation comme une posture idéologique, les auteurs des communications affichent généralement une sorte de bonne volonté au service du plaisir, de la motivation et de la réussite de leurs étudiants. Le fait qu'ils ne questionnent pas les présupposés des injonctions à l'innovation est sans doute lié à la force de ce courant utilitariste qui domine l'enseignement supérieur comme d'autres institutions. On ressent ainsi une sorte de paradoxe entre une intention éducative perceptible dans les discours (émancipation par l'usage de la raison) et les injonctions productivistes au rendement et à l'efficacité. À travers une certaine fascination pour la dimension technique du dispositif, l'attention des auteurs se porte massivement sur sa mise au point et sur la mesure de son efficacité auprès des étudiants ou des enseignants. Mais derrière la technique revient toujours la question des logiques curriculaires, qui impriment des représentations du savoir, de l'activité socioprofessionnelle et des rôles sociaux. Se retrouve ici la tension que mettent plus généralement en évidence les apports de la recherche, entre une aspiration à fournir d'abord des outils d'amélioration, et une aspiration à comprendre d'abord les principes masqués, pour mieux penser ensuite l'action. On peut souhaiter donc que les pédagogues restent bien attentifs à se donner toujours comme objectifs d'associer, dans les dispositifs pédagogiques qu'ils mettent en œuvre, la préoccupation pragmatique et le souci de développer la pratique réflexive, l'esprit critique et la prise de distance vis-à-vis des outils et des procédures, en se référant à des finalités éducatives plus générales.

BIBLIOGRAPHIE

Albero, B. (2010). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. Dans B. Charlier et F. Henri (dir.), *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives* (p. 47-59). Paris : PUF.

Albero, B., Linard, M. et Robin, J.-Y. (2008). *Petite fabrique de l'innovation à l'université. Quatre parcours de pionniers*. Paris : L'Harmattan.

- Bécharard, J.-P. (2001). L'enseignement supérieur et les innovations pédagogiques : une recension des écrits. *Revue des sciences de l'éducation*, 272 (2001), 257-281.
- Bécharard, J.-P. et Pelletier, P. (2004). Les universités traditionnelles : à l'heure des innovations pédagogiques ? *Gestion*, 2004/1 (Vol. 29), 48-55.
- Bédard, D. (2006). Enseigner autrement, oui mais pourquoi et comment ? Le cas d'un cours universitaire de premier cycle. Dans N. Rege Colet et M. Romainville (dir.), *La pratique enseignante en mutation à l'université* (p. 83-101). Bruxelles : De Boeck.
- Bédard, D. et Bécharard, J.-P. (dir.) (2009). *Innover dans l'enseignement supérieur*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité : Théorie, recherche, critique*. Laval : Les Presses de l'Université Laval.
- Berthiaume, D. et Rege Collet, N. (dir) (2013). *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*. Berne : Peter Lang.
- Bruno, I. (2013). Editorial : ne cherchez plus, innovez !. *Revue française de socio-économie*, 2013/1, n° 11, 9-14.
- Charaudeau, P. et Maingueneau, D. (dir.) (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Choplin, H., Audran, J., Cerisier, J.-F., Lemarchand, S., Paquelin, D., Simonian, S., Viens, J., Peraya, D., Soulier, E et Jacquinet-Delaunay, G. (2007). Quelle recherche sur et pour l'innovation pédagogique ? *Distances et savoirs*, 2007/4 (Vol. 5), 483-505.
- Cros, F. (1997). L'innovation en éducation et en formation. *Revue française de pédagogie*, vol. 118, n° 1, 127-156.
- Cros, F. (dir) (2007). *L'agir innovatif : entre créativité et formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Cros, F. et Adamczewski, G. (dir.) (1996). *L'innovation en éducation et en formation*. Bruxelles, De Boeck.
- ENSTA Bretagne, Telecom Bretagne, Université de Bretagne Occidentale (2015). *Innover : comment et pourquoi ? Actes du VIII^e colloque Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur (QPES)*, Brest, 17-19 juin. Repéré à http://www.colloque-pedagogie.org/sites/default/files/colloque_2015/Actes-QPES2015.pdf. Consulté le 24 avril 2017.
- Hatano Chalvidan, M. et Lemaître, D. (2017). *Identité et discours : analyse de l'ethos discursif*. Caen : Presses universitaires de Caen.
- Lemaître, D. (2007). Le courant des « pédagogiques actives » dans l'enseignement supérieur : une évolution post-moderne ? *Dans Recherches en éducation*, n° 2. Repéré à <http://www.recherches-en-education.net/>
- Lemaître, D. (2015). Comment l'enseignement supérieur discipline-t-il les savoirs aujourd'hui ? L'influence utilitariste sur l'organisation disciplinaire. Dans A. Gorga et J.-P. Leresche, (dir.), *Disciplines académiques en transformation. Entre innovation et résistance* (p. 151-163). Paris : Editions des archives contemporaines.
- Lison, C. et Jutras, F. (2014). Innover à l'université : penser les situations d'enseignement pour soutenir l'apprentissage. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30-1, 2014. Repéré à <http://ripes.revues.org/769>.

- Lison, C., Bédard, D., Beaucher, C. et Trudelle, D. (2014). De l'innovation à un modèle de dynamique innovante en enseignement supérieur. *Revue Internationale de Pédagogie en Enseignement Supérieur (RIPES)*, 30(1). Repéré à <http://ripes.revues.org/771>.
- Loiola, F. et Romainville, M. (2008). La recherche sur la pédagogie de l'enseignement supérieur. Où en sommes-nous ? *Revue des sciences de l'éducation*, n° 343, 529-535.
- Martuccelli, D. (2016). L'innovation, le nouvel imaginaire du changement. *Quaderni*, 91 / automne 2016. DOI : 10.4000/quaderni.1007.
- Poteaux, N. (2013). Pédagogie de l'enseignement supérieur en France : état de la question. *Distances et médiations des savoirs*, En ligne], 4 / 2013. DOI 10.4000/dms.403.
- Poumay, M. (2014). L'innovation pédagogique dans le contexte de l'enseignement supérieur. Dans G. Lameul et C. Loisy (dir.). *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique* (p. 69-81). Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Roegiers, X. (2012). *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur ?* Bruxelles : De Boeck.
- Romainville, M. (2007). Ignorante du passé, la pédagogie universitaire est-elle condamnée à le revivre ? Dans M. Frenay (dir.). *Actes du 4^{ème} colloque Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur* (p. 181-188). Louvain : Presses universitaires de Louvain.
- Simard, D. (2000). L'éducation peut-elle être encore une « éducation libérale » ? *Revue française de pédagogie* (volume 132), 33-41.
- Viaud, M.-L. (2015). *Les innovateurs silencieux. Histoire des pratiques d'enseignement à l'université depuis 1950*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Vincent, G. (dir.) (1993). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Whitehead, A. (1929). *Universities and their functions. The Aims of Education*. New York, NY : The Free Press.

NOTES

1. Que nous désignerons dans la suite du texte sous le signe « QPES »
2. ENSTA Bretagne, Telecom Bretagne, Université de Bretagne Occidentale (2015). *Innover : comment et pourquoi ?* Actes du VIII^e colloque Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur.(QPES), Brest, 17-19 juin. Repéré à http://www.colloque-pedagogie.org/sites/default/files/colloque_2015/Actes-QPES2015.pdf. Consulté le 24 avril 2017.. Dans la suite de cet article, pour fluidifier le texte, nous référerons directement les citations extraites de ces communications aux pages des actes.

RÉSUMÉS

L'innovation pédagogique résonne comme une injonction générale dans l'enseignement supérieur aujourd'hui. Mais les pratiques et les discours montrent que cette expression recouvre des réalités assez différentes, en termes de finalités, d'usages et de conceptions idéologiques. Une étude des actes du colloque *Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur*, « Innover : comment et pourquoi ? », selon la méthode de l'analyse du discours, est ici proposée pour donner à voir les conceptions véhiculées par les pédagogues praticiens, enseignants et chercheurs. Cette étude met en valeur les caractéristiques les plus répandues de ce que les auteurs considèrent comme innovation pédagogique, autour de la production des outils et de la volonté d'adapter les étudiants aux réalités sociales, économiques et culturelles contemporaines. S'en dégage une approche largement partagée, de type pragmatique et positiviste, présentant l'innovation pédagogique plutôt comme une adaptation aux conditions du marché de l'enseignement supérieur et de l'emploi, que comme un moyen d'émancipation intellectuelle et morale des étudiants.

Pedagogical innovation is perceived as a general injunction in higher education today. However, when we examine discourse and practice, we find that this expression covers a range of quite different realities in terms of ends, usage and ideological concepts. This is a study of the proceedings of the colloquium *Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur*, « Innover : comment et pourquoi ? » (“Pedagogical Issues in Higher Education, “Innovate : why? How?”), using the discourse analysis method, to reveal the concepts conveyed by pedagogical practitioners, teachers and researchers. This study highlights the most common characteristics of what the authors consider to be pedagogical innovation, around the production of tools and the will to adapt the students to contemporary social, economic and cultural realities. A widely-shared, pragmatic and positivist approach is apparent, presenting pedagogical innovation as an adaptation to the market conditions of higher education and employment, rather than a means of intellectual and moral emancipation of the students.

INDEX

Mots-clés : enseignement supérieur, innovation pédagogique, conceptions, praticiens, analyse de discours

AUTEUR

DENIS LEMAÎTRE

Professeur de l'ENSTA Bretagne
Centre de recherche sur la formation, Brest, France
denis.lemaitre@ensta-bretagne.fr