



**HAL**  
open science

# L'institutionnalisation de l'innovation dans l'enseignement supérieur français : Analyse des discours de promotion des innovations technologiques et pédagogiques

Najoua Mohib

► **To cite this version:**

Najoua Mohib. L'institutionnalisation de l'innovation dans l'enseignement supérieur français : Analyse des discours de promotion des innovations technologiques et pédagogiques. *Education & Formation*, 2019, e-313, pp.125-140. hal-02979060

**HAL Id: hal-02979060**

**<https://hal.science/hal-02979060>**

Submitted on 26 Oct 2020

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

---

# L'institutionnalisation de l'innovation dans l'enseignement supérieur français

## Analyse des discours de promotion des innovations technologiques et pédagogiques

**Najoua Mohib**

Université de Strasbourg – LISEC EA 2310  
7, rue de l'université  
67000 Strasbourg  
Najoua.Mohib@unistra.fr

---

*RÉSUMÉ.* Cet article s'intéresse au phénomène de l'institutionnalisation des innovations éducatives dans le milieu de l'enseignement supérieur français. Il vise à caractériser les pratiques d'enseignement jugées innovantes du point de vue des instances politiques dans le but d'interroger la relation entre innovation technologique et innovation pédagogique. Une analyse des discours de promotion de 15 initiatives, récompensées, en 2016 et en 2017, lors des Journées nationales de l'Innovation Pédagogique dans l'Enseignement Supérieur (JIPES), a été réalisée. Les résultats montrent, en partie, que l'innovation pédagogique ne s'appuie pas nécessairement sur le recours aux technologies numériques et que les changements visés ne concernent pas seulement les pratiques enseignantes mais également les finalités de l'université.

*MOTS-CLÉS :* innovation pédagogique, innovation technologique, enseignement supérieur, transformation des pratiques, institutionnalisation.

---

## 1. Introduction

La généralisation d'Internet a déclenché de nombreux discours technophiles notamment dans les sphères politico-éducatives. Au-delà de la valeur ajoutée perçue pour l'apprentissage, les technologies de l'information et de la communication (Tic) ont longtemps été brandies comme une solution « miracle » (Mohib, 2010) face aux difficultés récurrentes du système éducatif (ex. échec scolaire, massification de l'enseignement, inégalités filles-garçons, déficit budgétaire, *etc.*). En France, le rapport « Fourgous », publié en 2010, est assez éloquent à ce sujet : l'usage des technologies à l'école favoriserait l'augmentation de l'envie d'apprendre, une plus grande concentration et confiance en soi, une compréhension plus importante et plus rapide, une meilleure mémorisation, l'amélioration des résultats scolaires, la collaboration entre les élèves, *etc.* Pourtant, les usages des technologies n'ont pas tenu leurs promesses à en juger par les propos plus nuancés du deuxième rapport Fourgous (2012) qui affirme que la réussite des élèves ne repose pas sur le simple recours aux outils numériques. Elle serait plutôt favorisée par « l'innovation pédagogique » que l'usage des technologies est censé encourager. Ce changement de conception est aujourd'hui partagé par les différentes instances politiques de l'éducation comme en témoignent plusieurs rapports stratégiques (Bertrand, 2014 ; Béjean & Monthubert, 2015 ; Conseil national du numérique, 2016). L'innovation pédagogique est ainsi devenue le nouveau leitmotiv des autorités éducatives, tout particulièrement dans le milieu de l'enseignement supérieur qui, traversant de profondes mutations, est conduit à relever de nombreux défis : développement professionnel des enseignants, massification de l'enseignement, qualité des formations, insertion professionnelle des étudiants, formation tout au long de la vie, transition numérique, *etc.* (Lanarès & Poteaux, 2013 ; Monthubert, 2017).

Cependant, les technologies numériques continuent d'occuper une place importante dans les discours institutionnels puisqu'elles sont désormais présentées comme un « catalyseur de la transformation des établissements » d'enseignement supérieur (Dulbecco *et al.*, 2018, p. 14). Dans ce contexte, la frontière entre « innovation pédagogique » et « innovation technologique » est parfois ténue. Que recouvrent réellement ces deux appellations ? N'ont-elles pas tendance à se confondre dans les faits ? L'engouement pour les Moocs, et plus récemment, pour l'intelligence artificielle (apprentissage adaptatif, pensée algorithmique, *etc.*) révèle que les technologies suscitent encore des attentes fortes dans le secteur éducatif<sup>1</sup>. L'injonction à l'innovation pédagogique ne risque-t-elle pas de provoquer les mêmes désillusions causées par le « mythe » des technologies (Amadiou & Tricot, 2014) ? Par ailleurs, que traduit le passage d'une approche techno-centrée de l'enseignement à une approche pédo-centrée ? C'est à ces différentes questions que tente de répondre le présent article à partir d'une analyse réalisée sur les prix Passion Enseignement et Pédagogie dans le Supérieur (PEPS) remis à l'occasion des Journées nationales de l'Innovation Pédagogique dans l'Enseignement Supérieur (JIPES).

## 2. Innovation pédagogique vs innovation technologique

### 2.1. Clarifications notionnelles

L'innovation fait partie de ces mots valises, teintés idéologiquement, comme ceux de « compétence », de « professionnalisation » ou encore d'« évaluation », qui traversent le champ de l'éducation et de la formation. Empruntée au vocabulaire des pratiques sociales et à d'autres disciplines (sociologie, économie, *etc.*), l'innovation est parfois considérée comme le reflet de l'esprit managérial (Cros, 2002 ; Pelletier, 2009) qui s'est progressivement diffusé dans le milieu éducatif et plus récemment dans l'enseignement supérieur. Comme toutes les notions clivantes, l'innovation ne fait pas l'objet d'une définition stabilisée. Malgré les tentatives de clarification en sciences de l'éducation (Adamczewski, 1996 ; Cros 1997), les usages sont encore foisonnants (Cros, 2002 ; Bédard & Béchar, 2009 ; Tricot, 2017). S'ajoutent à la multiplicité des significations, les confusions faciles avec d'autres termes auxquels l'innovation renvoie. Ainsi, Alter (2002, 2010) opère une distinction nette entre « innovation » et « changement » bien que l'idée de transformation se retrouve dans les deux notions. De leur côté, Bédard et Béchar (2009) indiquent que l'innovation ne doit pas se confondre avec les termes de « novation », « rénovation » ou « réforme » desquels elle se rapproche pourtant. Pour ces auteurs, l'innovation en éducation se définit comme une « novation contextualisée » autrement dit « une démarche d'implantation d'une novation dans un milieu donné, différent de celui d'où elle origine » (Bédard & Béchar, 2009, p. 34). Cette définition, retenue ici, rejoint celle de Cros et Adamszewski (1996) qui avaient déjà souligné,

---

<sup>1</sup> Le rapport Villani (2018) indique que l'IA constituerait un moyen de transformer l'éducation et permettrait de lutter contre le décrochage et les inégalités scolaires, de résoudre les difficultés d'apprentissage (ex. dyslexie) ou encore de favoriser l'innovation pédagogique.

dans les années 1990, le caractère contextuel de l'innovation en plus de mettre en évidence la complexité du phénomène. D'après Cros (2009), trois types d'innovation en éducation peuvent être distingués : l'innovation technologique, l'innovation curriculaire et l'innovation pédagogique. Or, un état de l'art des écrits francophones révèle que peu de chercheurs tentent de caractériser les spécificités de chacune de ces innovations notamment en ce qui concerne les deux premières expressions, qui restent très peu utilisées tant dans le discours social que savant. Dans la plupart des publications recensées, l'innovation technologique est évoquée de manière implicite à travers différentes appellations qui ont évolué en fonction des usages et du processus de diffusion des technologies dans le champ éducatif. Il est question, par exemple, de « machines à enseigner », de « nouvelles technologies de l'information de la communication » ou encore, plus récemment, d'« environnements numériques ». Les définitions proposées sont succinctes et se résument à l'introduction de technologies impliquant des usages nouveaux (Charlier & Peraya, 2003 ; Cros, 2009). L'innovation curriculaire, quant à elle, concerne des cursus ou des parcours de formation originaux. Elle reste une notion peu employée dans l'espace francophone malgré les efforts de conceptualisation réalisés (Bécharde & Bédard, 2009). A propos de l'innovation pédagogique, considérée aujourd'hui par le niveau politique comme le moteur du changement éducatif, elle correspond, selon Tricot (2017) à des façons inédites d'enseigner, à de nouveaux contenus pédagogiques ou encore à de nouvelles manières de réaliser des tâches pour apprendre. Toutes ces caractérisations relèvent plutôt du discours sur les pratiques d'ingénierie pédagogique. En réalité, ces trois catégories d'innovations ont plus tendance à se recouper qu'à se dissocier (Bécharde, 2001 ; Cros, 2009). Les liens entre l'innovation technologique et pédagogique, dont il est plus particulièrement question ici, se retrouvent par exemple à travers l'usage de la notion d'« innovation techno-pédagogique » et surtout l'idée selon laquelle l'évolution des pratiques pédagogiques peut être liée à l'intégration des technologies dans l'enseignement et la formation (Becker, 1986, cité dans Depover, 2003 ; Germain-Rutherford & Diallo, 2006 ; Jacquinet-Delaunay & Fichez, 2008 ; Tricot, 2013, 2017).

## 2.2. L'innovation pédagogique, un nouveau levier de transformation ?

Les innovations éducatives les plus significatives remonteraient à la fin du 19<sup>ème</sup> siècle avec le mouvement de « l'école nouvelle » et de « l'éducation progressiste » (Sancho Gil & Hernandez, 2017). Faire l'histoire des innovations en éducation représente néanmoins une entreprise difficile à laquelle peu d'auteurs francophones se sont risqués (Cros, 2002 ; Sancho Gil & Hernandez, 2017), et ce pour au moins deux raisons. Premièrement, le champ de l'éducation est très vaste et concerne des domaines aussi variés que spécifiques (enseignement scolaire, enseignement supérieur, formation professionnelle, *etc.*). Deuxièmement, il existe de multiples entrées pour appréhender l'innovation (processus, résultats, acteurs, *etc.*). L'apparition du mot « innovation » dans les textes officiels sur l'éducation daterait des années 1960 (Cros, 1997). Cette introduction marque en réalité le début d'un processus de légitimation des innovations « institutionnelles » et « dogmatiques » au sens de Alter<sup>2</sup> (2002) qui répond à une volonté de la part des instances politiques de réguler les mouvements contestataires et anti-autoritaires de l'époque (Cros, 1997). Aujourd'hui, l'innovation pédagogique est devenue un « impératif général » (Lemaître, 2015a), particulièrement dans le milieu de l'enseignement supérieur, qui semble avoir cédé aux multiples pressions exercées par son environnement (pouvoirs publics, organisations internationales, agences d'accréditation, associations professionnelles, ...) (Pelletier, 2009). Depuis sa diffusion dans le secteur de l'éducation, l'innovation remplit deux fonctions : améliorer l'existant et répondre à l'injonction politique avec le risque parfois de provoquer les effets contraires des changements souhaités (Rey & Feyrant, 2012).

En France, l'innovation pédagogique est désormais considérée par les responsables politiques comme la clé de la transition vers l'éducation supérieure du 21<sup>ème</sup> siècle (Béjean & Monthubert, 2015). Autrement dit, il s'agit de transformer les pratiques pédagogiques pour améliorer la réussite des étudiants et mieux répondre aux attentes de la société et des nouveaux publics. Cette approche trouverait sa source dans la logique « utilitariste » qui traverserait l'université d'aujourd'hui (Lemaître, 2015a, 2015b). L'intérêt politique pour la pédagogie, qui s'inscrit au cœur de l'activité d'enseignement, traditionnellement peu valorisée au profit de celle de la recherche, signifierait la fin de l'université humaniste inspirée du modèle de Humboldt centré sur le progrès de la science. L'innovation pédagogique serait donc une des conditions nécessaires à la modernisation de l'université, plus professionnalisante, compétitive et stratégique (Weber, 2015). Plusieurs désignations sont employées, telles que « université de service » (Lessard & Bourdoncle, 2002 ; Lemaître, 2015b), ou encore « université entreprise également appelée université entrepreneuriale » (Vorley & Nelles, 2008, p. 145), pour évoquer les transformations des missions de l'enseignement supérieur qui intègrent désormais les services à la société (ex.

---

2. Dans son analyse du processus de diffusion de l'innovation, Alter (2002) distingue le phénomène d'institutionnalisation de celui des inventions dogmatiques. Dans le premier cas, les usages sont collectivement définis dans un cadre organisé par les instances dirigeantes tandis que, dans le deuxième cas, la diffusion de la nouveauté repose sur des usages imposés et empêche ainsi la transformation de l'invention en innovation.

insertion professionnelle, valorisation économique des connaissances, *etc.*). Pour autant, sa contribution au développement socio-économique ne fait pas moins débat au sein même de la communauté universitaire (Allard *et al.* 2001 ; Gingras & Roy, 2006 ; Chomsky, 2010 ; Lemaître ; 2018). C'est dans ce contexte qu'une véritable stratégie de diffusion des innovations pédagogiques a été mise en place par l'État français avec le lancement des programmes d'investissements d'avenir en 2010. Pour faciliter l'implantation des innovations pédagogiques, de nombreuses actions sont développées (soutiens financiers, formation des enseignants du supérieur, reconnaissance des pratiques, *etc.*) dans une approche de type « aidons-la [l'innovation] à émerger » caractérisée par Taylor (2009, p. 224). Or, un tel phénomène mérite d'être analysé.

L'innovation dans l'enseignement supérieur reste un objet peu étudié surtout dans la communauté de recherche francophone (Fichez, 2008). Béchard (2001) avait relevé, au cours d'une recension des écrits scientifiques sur l'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur, 180 articles entre 1984 et 2000. En utilisant la même méthode de recherche documentaire, il est possible de repérer, sur la base de données Cairn.info, 136 articles sur la période 2001-2018. Par ailleurs, la question de l'institutionnalisation des innovations éducatives est rarement abordée<sup>3</sup>. La plupart des recherches menées en sciences de l'éducation s'intéressent aux pratiques pédagogiques innovantes caractérisées comme telles par les acteurs eux mêmes (enseignants-chercheurs, formateurs, responsables pédagogiques, *etc.*). Elles visent principalement à rendre compte de l'hétérogénéité des usages et des processus de transformation mis en œuvre par les pédagogues universitaires (Béchard, 2001 ; Rege Colet & Romainville, 2006 ; Albero *et al.*, 2008). Dans une étude récente, Lemaître (2018) tente de dégager les principales tendances de l'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur à partir d'une analyse de discours des praticiens pour mettre en évidence les conceptions sous-jacentes des acteurs de terrain. Le présent travail essaie d'apporter un éclairage supplémentaire en se focalisant sur les innovations légitimées par l'institution. Quelles sont les nouvelles pratiques pédagogiques qui nécessitent du point de vue des instances politiques d'être diffusées dans le milieu de l'enseignement supérieur ? En quoi se distinguent-elles des pratiques traditionnelles ? Sur quelles conceptions pédagogiques reposent-elles ? Quelles sont leurs caractéristiques et leurs finalités ? Trois hypothèses peuvent être formulées pour éclairer ces questionnements : 1) les pratiques qualifiées par les autorités éducatives d'« innovation pédagogique » constituent des « innovations éducatives » au sens de Cros (2002) ; 2) elles relèvent d'une approche technocentrée dans la mesure où elles accordent une importance plus grande aux technologies numériques qu'à l'activité humaine (enseigner, apprendre) ; 3) elles visent une transformation des pratiques pédagogiques au service de la logique « utilitariste » décrite par Lemaître (2015a, 2015b, 2018).

### 3. Méthodologie

#### 3.1 Contexte

En 2016, un prix annuel « Passion Enseignement et Pédagogie dans le Supérieur » (PEPS) a été créé par le Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (MESRI) pour promouvoir l'innovation pédagogique dans les établissements d'enseignement supérieur français. Ce prix s'inscrit dans le cadre de la stratégie nationale de l'enseignement supérieur (Béjean & Monthubert, 2015) qui vise notamment la transformation des pratiques pédagogiques grâce au développement de l'usage du numérique, l'introduction de méthodes plus innovantes, l'articulation avec la recherche ou encore la formation des enseignants.

Cette recherche présente l'analyse des actions pédagogiques primées en 2016 et en 2017 par un des trois prix<sup>4</sup> attribué par le jury composé « de personnalités issues du monde de l'enseignement supérieur et de la recherche, de représentants d'autres ministères et de membres de la société civile »<sup>5</sup>. L'étude se limite à la catégorie « Innovation pédagogique » qui vise à récompenser, selon les organisateurs du prix PEPS, des « actions pédagogiques particulièrement remarquables par les innovations proposées au sein d'une unité d'enseignement, d'un programme, ou bien encore auprès d'un public particulier, portant sur des pratiques ou des ressources éducatives, résultant d'une initiative individuelle ou collective, enseignante ou étudiante, avec des

3. L'institutionnalisation a essentiellement été étudiée en sociologie des organisations. Pour Alter (2010), elle constitue la troisième phase du processus d'innovation organisationnelle. Dans le champ des sciences de l'éducation, Dessus & Villiot-Leclercq (2015) évoquent la « mise en œuvre institutionnelle des innovations ».

4. Prix PEPS, Prix spécial du jury ou Certificat d'excellence. Le montant des prix varie entre 1500€ et 10 000€ en fonction de la catégorie et selon le caractère individuel ou collectif de la candidature.

5. <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid111943/prix-peps-passion-enseignement-et-pedagogie-dans-le-superieur-2017.html> [Dernière consultation : 15/06/2019]

effets reconnus sur l'engagement, la persévérance et la réussite des étudiants »<sup>6</sup>. Cette catégorie inclut également deux mentions spéciales : « Numérique » et « Initiative étudiante ». Parmi les 309 candidatures présentées au cours des deux éditions, au titre de cette triple catégorie, 15 initiatives pédagogiques ont obtenu un prix PEPS.

Les projets ont été sélectionnés selon leur « pertinence, efficacité, innovation et argumentation » suivant huit critères<sup>7</sup> mentionnés dans le règlement et communiqués aux candidats qui devaient justifier d'activités d'enseignement au sein d'un établissement relevant du MESRI. L'examen de ces critères montre que les deux premiers (modalités pédagogiques et contexte de formation) relèvent d'une dimension « ingénierie de formation » alors que les six autres relèvent d'une dimension plutôt « stratégique ». Il apparaît ainsi que la sélection des projets dits innovants repose principalement sur l'appréciation des conditions d'intégration (ex. inscription dans la politique d'établissement, ...), de diffusion (ex. communication, transférabilité, ...) et d'adoption (ex. implication des étudiants, enseignants, ...) des pratiques pédagogiques. Au regard des objectifs du prix PEPS, un tel choix peut surprendre d'autant plus que la liste des critères ne mentionne pas l'impact sur l'apprentissage. Ces observations doivent néanmoins être considérées avec précaution dans la mesure où elles ne tiennent pas compte des éventuels critères d'évaluation qui auraient pu être déterminés au moment « des débats qui se sont tenus au sein du jury »<sup>8</sup>.

### 3.2 Recueil des données

Le recueil des données a été réalisé en deux temps. Tout d'abord, le recours à la base de données « Cartographie des initiatives PEPS »<sup>9</sup>, mise à disposition par le MESRI, a permis de repérer les initiatives récompensées afin de récolter l'ensemble des documents institutionnels de présentation des projets primés (vidéos, descriptifs, etc.). Le site web du ministère présente pour chaque lauréat un résumé du projet (entre 59 et 189 mots soit 125 mots en moyenne) ainsi que des mots-clés (entre 3 et 18 mots soit 9 mots en moyenne). S'ajoute à ces documents, une vidéo *teasing* (entre 2 minutes 29 et 2 minutes 33) mettant en scène les porteurs de projets (1, 2, 3, 4, 11, 12, 13), soit 7 lauréats sur 15, toutes catégories confondues. Une fois ces données collectées, une recherche sur Internet avec le moteur *Google* a permis de collecter tous les documents et outils de communication (site web, interview TV ou radio, etc.) visant à promouvoir et à faire connaître ces initiatives. Le matériel initial a été complété pour plus de la moitié des projets (1, 6, 7, 8, 9, 12, 13, 14 et 15). Deux interviews (radio et TV), d'une durée de 5 minutes 33, ont également été réalisées avec les porteurs des projets 6 et 7. Toutes les données (discours, documents) ont été produites à l'occasion d'actions de communication institutionnelle et de valorisation du prix PEPS. Elle offrent une description, la plus complète possible (objectifs, méthodes, acteurs impliqués, contexte de réalisation, etc.), des actions pédagogiques reconnues innovantes par les représentants politiques du milieu de l'éducation. L'hétérogénéité des données qui constituent le corpus, au même titre que leur variabilité, peuvent être considérées, ici, comme des éléments inhérents au contexte de leur production. D'une part, le champ éducatif recouvre des pratiques pédagogiques diverses. D'autre part, le « processus [de diffusion] par lequel une innovation est communiquée » (Rogers, 2003, cité dans Taylor, 2009, p. 214) est variable et dépend, en partie, des conditions organisationnelles et culturelles de chaque établissement. L'ensemble des données collectées a été soumis à un traitement méthodique afin d'augmenter la fiabilité de l'analyse.

Le tableau 1, présenté à la page suivante, offre une vue d'ensemble du corpus de cette étude. Il met en évidence la catégorie du prix, l'intitulé du projet, son année de création, le type de prix et le matériel collecté.

6. *Ibid.*

7. 1) modalités pédagogiques mises en œuvre, 2) contexte d'apprentissage et formation, 3) implication de l'équipe pédagogique et de la gouvernance, 4) dimension stratégique du projet (stratégie d'implication et de soutien aux étudiants), 5) inscription dans la politique d'établissement ou de site, 6) dispositif d'évaluation du projet pour en mesurer les effets et le faire évoluer (attractivité de l'offre, implication des apprenants, impact sur l'employabilité, etc.), 7) perspectives de transférabilité de la démarche, 8) lisibilité et communication de la démarche.

<sup>8</sup> *Ibid.*

<sup>9</sup> <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid106416/cartographie-des-initiatives-peps-2016.html> [Dernière consultation : 15/06/2019]

<i>Catégorie</i>	<i>Nom du projet</i>	<i>Année</i>	<i>Type de prix</i>	<i>Matériel</i>
Innovation pédagogique (IP)	Le transfert de connaissances et l'aide à la décision pour former des géographes de la santé (P1)	2016	Lauréat	Vidéo <i>teasing</i> Résumé du projet Mots-clés Diaporama
	Apprendre le marketing autrement : le produit fil rouge (P2)	2016	Lauréat	Vidéo <i>teasing</i> Résumé du projet Mots-clés
	3 <sup>ème</sup> Simulation de Conseil Européen, Lorsque Nantes devient le Bruxelles d'un jour ! (P3)	2017	Lauréat	Vidéo <i>teasing</i> Résumé du projet Mots-clés
	hAPPy : innovAtion Pédagogique en Pharmacie (P4)	2017	Lauréat	Vidéo <i>teasing</i> Résumé du projet Mots-clés
	Le Labo des Possibles® : un atelier de conception innovante pluridisciplinaire (P5)	2017	Certificat d'excellence	Résumé du projet Mots-clés Site web avec vidéo
	The move (P6)	2017	Certificat d'excellence	Résumé du projet Mots-clés Communiqué Interview-Radio
	Factoscope 2017 (P7)	2017	Certificat d'excellence	Résumé du projet Mots-clés Article de presse Interview-TV
	Apprendre et communiquer les sciences autrement et avec plaisir, via des films d'animation scientifiques (P8)	2017	Certificat d'excellence	Résumé du projet Mots-clés Descriptif
	Pratiques pédagogiques innovantes en physique : recherche, créativité et réussite (P9)	2017	Certificat d'excellence	Résumé du projet Mots-clés Site web
	Vers la ville refuge : retour sur un dispositif pédagogique co-construit avec des étudiants de deuxième année en DUT « Carrières Sociales, option Gestion urbaine » (P10)	2017	Certificat d'excellence	Résumé du projet Mots-clés
Innovation pédagogique mention spéciale "Numérique" (IPN)	E-marin'lab : un espace d'enseignement en ligne, un espace d'accompagnement pédagogique personnalisé, un espace de liberté pédagogique à l'Université (P11)	2017	Lauréat	Vidéo <i>teasing</i> Résumé du projet Mots-clés
	Projet "Horloges d'Altitude" Patrimoine Innovation Pédagogie et Numérique (P12)	2017	Prix spécial du jury	Vidéo <i>teasing</i> Résumé du projet Mots-clés Article de presse
Innovation pédagogique mention spéciale "Initiative étudiante" (IPI)	MOOC Doctorat et Poursuite de Carrière (P13)	2017	Lauréat	Vidéo <i>teasing</i> Résumé du projet Mots-clés Site web
	Créativité Logicielle (P14)	2017	Certificat d'excellence	Résumé du projet Mots-clés Article de presse
	Jouons, chantons, apprenons en PACES ! (Première Année Commune des Etudes de Santé) (P15)	2017	Certificat d'excellence	Résumé du projet Mots-clés Site web

Tableau 1. Description du corpus

### 3.3 Analyse de contenu thématique

Le traitement des données discursives s'appuie sur une analyse de contenu thématique. Dans cette démarche, deux étapes ont été distinguées :

La première étape a consisté à analyser toutes les données écrites et verbales<sup>10</sup> à l'aide d'une grille de catégorisation (*cf.* tableau 2) conçue préalablement à partir des travaux de Cros (2002). Il s'agissait de repérer, dans le matériel disponible (*cf.* tableau 1), les unités de sens (mots, expressions ou phrases) liées à l'une des cinq composantes de l'innovation : nouveau, produit, changement, action finalisée et processus. Les segments de discours identifiés ont fait l'objet d'un codage aboutissant à un regroupement dans les catégories prédéterminées correspondant aux composantes mentionnées plus haut. Ce travail d'analyse a été réalisé pour chacun des 15 projets suivant la démarche décrite par Mucchielli (2006, cité dans Wanlin, 2007, p. 252) impliquant différentes phases « de comparaison, de généralisation, de mise en relation et de construction corrélatrice ». Cette étape avait pour objectif de vérifier, dans les différents discours, si les initiatives primées remplissaient ou non les critères de définition d'une « innovation en éducation » (Cros, 2002) mais aussi de mettre en évidence le modèle promu par les instances politiques.

<i>Composante</i>	<i>Descripteur</i>
Nouveau	Nouveauté relative à un contexte et considérée comme telle du point de vue de la personne qui innove et qui en apporte la preuve
Produit	Recours à un outil (numérique ou non) ou une technique qui transforme la pratique
Changement	Changement volontaire, intentionnel et délibéré pour améliorer une situation
Action finalisée	Valeurs au nom desquelles la personne qui innove agit. Désir, volonté et élan à l'origine de l'action innovante
Processus	Démarche de transformation mise en œuvre dans un espace temporel avec ses parts d'imprévus et d'inattendus : étapes, effets et impacts

**Tableau 2.** *Caractérisation d'une innovation éducative*

Durant la deuxième étape, les données collectées pour les 15 projets (*cf.* tableau 1) ont fait l'objet d'une nouvelle analyse thématique. La méthode employée était identique à celle de l'étape précédente. Une grille de codage (*cf.* tableau 3) a été élaborée d'une part, en s'inspirant de la démarche de conception pédagogique proposée par Lebrun *et al.* (2011) et d'autre part, en s'appuyant sur les travaux de Béchard (2001), qui a dressé un portrait des innovations pédagogiques dans l'enseignement supérieur, toujours d'actualité. Les unités de sens ont été classées suivant les quatre catégories définies avant le codage : contexte, objectifs, méthodes et outils. Le but de cette démarche était d'identifier les caractéristiques et les modalités des pratiques pédagogiques considérées « innovantes » du point de vue institutionnel et de vérifier la place accordée aux technologies numériques.

10. Les vidéos n'ont pas fait l'objet d'une transcription écrite compte tenu de leur courte durée.



<i>Dimension</i>	<i>Descripteur</i>
Contexte	Etablissement/Composante
	Champ de formation
	Niveau de formation
	Acteurs
	Analyse des besoins
Objectifs	Finalités
	Connaissances
	Compétences
Méthodes	Démarches/Approches pédagogiques
	Techniques d'enseignement
Outils	Technologies
	Matériels
	Espace

**Tableau 3.** *Dimensions ingénieriques des innovations pédagogiques*

#### 4. Dimensions idéologiques et ingénieriques des innovations pédagogiques

##### 4.1 Caractéristiques des pratiques pédagogiques innovantes « légitimes »

La première analyse montre que le modèle de l'innovation en éducation élaboré par Cros (2002) est opérationnel dans la mesure où les 15 projets récompensés présentent effectivement les cinq composantes qui déterminent une innovation en éducation et en formation. Les descriptions réalisées par les porteurs de projet ont permis d'identifier le type de pratiques pédagogiques soutenues aujourd'hui par les instances politiques. Ainsi, les cinq composantes des actions qualifiées d' « innovation pédagogique » par les autorités éducatives peuvent être caractérisées comme suit.

En premier lieu, le sentiment de « nouveauté » des actions transparait dans le choix des termes : « innovant » (P2, P5, P6, P8, P15), « re-nouveau » (P4, P7, P11), « inédit » (P1, P7), « original » (P1), « premier » (P13). La « nouveauté » relève de la « modernité » (P9, P12), du « futur » (P3) ou de « l'avenir » (P12). Elle est relative à quatre types de contexte : l'établissement (P2, P4), l'écosystème de l'établissement (P1, P3, P5, P7), le domaine de formation (P5, P7, P9,) ou encore le milieu de l'enseignement supérieur (P6, P8, P11, P15, P14).

En second lieu, le « produit » visant à transformer la pratique concerne toujours une approche ou une méthode pédagogique. Dans plus de la moitié des cas (9 sur 15), elle s'appuie sur le recours au numérique (P2, P5, P7, P8, P11, P12, P13, P14, P15). Pour trois autres cas (P1, P7, P8), l'initiative a également permis de produire un outil (aide à la décision, application, film).

Il est à remarquer ensuite que, quatre types de « changement(s) » peuvent être identifiés. 9 projets sur 15 introduisent un changement pédagogique lié à l'amélioration des manières d'enseigner (P4, P9, P11), l'expérience d'apprentissage (P2, P6, P8, P10, P15) voire du contenu d'enseignement (P12, P14). 3 initiatives relèvent d'un changement organisationnel portant sur les missions de l'établissement (P1 : positionnement dans l'écosystème ; P3, P13 : préparation et insertion professionnelle des étudiants). 3 projets concernent un changement social (P5 : renouveler la société ; P12 : valoriser le patrimoine ; P7 : contribuer à la qualité des médias). Un changement curriculaire est affiché pour un seul projet (P1). L'ensemble des réalisations repose sur

une volonté délibérée, voire un sentiment de « fierté » (P4, P13), d'améliorer une situation. Le témoignage des porteurs du projet 12 est le plus explicite à ce sujet « les projets sont issus d'un coup de cœur et on ne se lance dans quelque chose que si on se dit ça va être intéressant ! » (P12).

L'« action finalisée » s'appuie sur des valeurs d'adaptation (P1, P3, P4, P5, P13, P14), d'épanouissement individuel (P2, P3, P4, P6, P8, P14), de pragmatisme (P2, P3, P5, P6, P10), de collaboration (P4, P7, P8, P11, P13), d'interdisciplinarité (P1, P5, P7, P14), de solidarité sociale (P1, P10, P12), d'efficacité (P1, P5, P13), de créativité (P5, P8, P9), d'aide (P2, P11), de réussite (P9, P11), d'excellence (P12, P14) et de confiance (P7). Ces valeurs renvoient à des croyances qui peuvent être résumées ainsi : 1) l'enseignement supérieur doit offrir des formations adaptées aux besoins des étudiants et de la société ; 2) les étudiants apprennent mieux quand ils sont épanouis et heureux ; 3) Les enseignements doivent être utiles et reposer sur un apprentissage par l'action ; 4) l'enseignement doit favoriser le développement de compétences sociales telles que la créativité, le travail en groupe, l'expression orale.

Enfin, l'analyse du « processus » qui correspond à la démarche de transformation mise en œuvre par les porteurs de projets montre que toutes les initiatives s'inscrivent dans l'établissement de rattachement. Le « processus » repose sur des démarches collectives même lorsqu'il s'agit de candidatures individuelles (P3, P6, P8). Il relève souvent d'une temporalité progressive (P1, P2, P3, P5, P6, P9, P11). Si la trajectoire des innovations est peu décrite dans les discours de valorisation des actions primées, cinq phases semblent se dégager : expérimentation (P1, P6, P9, P11) ; promotion (P2, P4, P6, P10, P12, P12, P13, P14, P15) ; intégration évolutive (P1, P2, P11, P12, P13) ; transfert ou, pour le moins, dissémination (P3, P4, P8, P11, P15) et évaluation de l'impact de cette action (P4, P6, P8, P9).

Les descriptions réalisées par les acteurs de terrain permettent de dégager une représentation partagée, du point de vue institutionnel, de l'innovation pédagogique. Elle correspond à une pratique pédagogique qui mobilise, de préférence, des technologies et qui est novatrice par rapport à ce qui se fait habituellement dans le milieu de l'enseignement supérieur. Elle est le résultat d'une « élaboration collective » (Alter, 2002) visant, d'une part, à transformer les façons d'enseigner ou d'apprendre et, d'autre part, à mettre en place des formations, adaptées et épanouissantes, centrées sur les besoins supposés des étudiants et des attentes de leur environnement socio-professionnel. Elle s'inscrit dans une perspective de diffusion fondée sur la volonté des acteurs de faire connaître et de partager leurs pratiques.

#### **4.2 Mise en œuvre de l'innovation pédagogique sur le terrain : quelles approches ?**

La deuxième analyse porte sur les principales étapes de la conception pédagogique mise en œuvre par les lauréats du prix PEPS. Elle vise à décrire les modalités et les finalités pédagogiques des pratiques d'enseignement et de formation considérées « innovantes » par l'institution. Dans cette partie, les résultats sont présentés suivant les quatre dimensions décrites dans le tableau 3 (contexte, objectifs, méthodes, outils), qui structurent l'architecture d'un « dispositif pédagogique » au sens habituellement donné par Lebrun *et al.* (2011). Dans un souci de lisibilité, les objectifs, les méthodes et les outils sont regroupés dans un tableau récapitulatif (cf. tableau 4).

Concernant le « contexte », tous les lauréats, à l'exception d'un seul projet (P12) qui se rapporte à une section de technicien supérieur, sont rattachés à des universités situées en métropole dont un tiers sont des établissements parisiens (P1, P6, P9, P10, P11). La plupart des universités sont de taille moyenne (environ 30 000 étudiants) sauf cinq d'entre elles qui accueillent entre 37 468 et 74 000 étudiants<sup>11</sup>. Les projets primés reflètent la diversité des types d'établissements universitaires français avec 9 réalisations dans des unités de formation et de recherche (UFR), 2 dans des instituts universitaires de technologie (IUT) et 2 dans des écoles intégrées. Les projets ciblent en priorité les niveaux licence (P3, P6, P7, P9, P11, P14) et master (P1, P4, P5, P7, P8, P9, P14). Une seule action est menée en direction des doctorants (P13). Trois projets (P2, P10, P12) concernent le niveau Bac +2 (DUT, BTS). Les prix ont été principalement attribués à des initiatives relevant des champs<sup>12</sup> « Sciences, technologie » (6 projets) et « Droit, économie, gestion, sciences politiques » (5 projets). Les autres initiatives se répartissent pour moitié entre les domaines de la « santé » (2 projets) et des « sciences humaines et sociales » (2 projets). Un seul projet (P13) concerne tous ces domaines. Les acteurs à l'initiative de ces réalisations jugées « remarquables » sont essentiellement des enseignants-chercheurs (12 sur 15) auxquels peuvent être associés des enseignants, des étudiants, des personnels administratifs ou encore des partenaires socio-économiques. Deux des projets primés sont portés par des étudiants inscrits en doctorat (P10, P13) et dont

11. Ces chiffres tiennent compte des effectifs 2016-2017 affichés sur le site web de chacune des universités.

12. Ce regroupement repose sur la classification élaborée par l'Universités de Strasbourg. Cf. <https://www.unistra.fr/index.php?id=facultes-ecoles-instituts> [Dernière consultation : 15/06/19]

l'un d'entre eux implique aussi des partenaires socio-économiques (P10). Toutes ces initiatives répondent à des « besoins »<sup>13</sup> qui peuvent être classés en cinq catégories. Par ordre d'importance : le renouvellement des pratiques pédagogiques (P2, P4, P6, P8, P9, P11) ; la réponse à une demande sociale (P1, P5, P12) ; le rapprochement de l'université de son milieu socio-économique (P3, P14) ; l'accompagnement des étudiants à la réussite (P9, P15) et la préparation à l'insertion professionnelle (P13). La description du contexte indique que les innovations pédagogiques reconnues par les autorités éducatives s'inscrivent dans les orientations de la stratégie nationale de l'enseignement supérieur notamment en ce qui concerne la volonté politique affichée de valoriser l'activité de formation des enseignants-chercheurs, d'améliorer l'insertion professionnelle, de développer le rôle social de l'université ou encore d'augmenter les taux de réussite en licence et en master (Béjean & Monthubert, 2015).

Les « objectifs » les plus mentionnés sont « développer des savoir-faire en lien avec le champ professionnel » (P1, P2, P3, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P12) et « lier la théorie à la pratique » (P2, P3, P6, P8, P9, P10, P11). Il est intéressant de relever qu'une étude de Ballantyne, Baine et Packer sur les tendances des innovations pédagogiques en Australie (1999, cité dans Béchar, 2001) montre que ce deuxième objectif était déjà le plus cité, voilà presque 20 ans, par 708 professeurs identifiés comme exemplaires par leur institution. La plupart des actions pédagogiques qualifiées d'« innovantes » visent le développement de compétences liées à la « gestion de projet » (P5, P7, P10, P13, P14), la « communication » (P4, P5, P11, P13, P14) ou encore la « réflexivité et l'autoévaluation » (P4, P11, P13). Ces compétences correspondent aux attentes généralement exprimées par les milieux professionnels et désignées, dans la littérature<sup>14</sup>, sous l'appellation « *soft skills* » ou « compétences transversales ».

Les principales « méthodes » d'enseignement employées par les lauréats sont la « pédagogie par projet » (P1, P2, P4, P5, P7, P9, P10, P12, P14) et l'« approche interdisciplinaire » (P1, P5, P7, P12, P14). A l'exception de l'« exposé magistral » évoqué pour un seul des 15 projets (P8), toutes les démarches renvoient à des méthodes de pédagogie active et relèvent, au regard des travaux de Berthiaume et Daele (2013), d'une approche constructiviste de l'apprentissage, centrée sur l'activité des étudiants. Quatre des méthodes pédagogiques mentionnées par les porteurs de projets – la pédagogie inversée (P2, P4, P11), le design thinking (P5), l'apprentissage par les réseaux sociaux (P13) et le *cMooc* (P13) – sont identifiées par l'*Open University*<sup>15</sup> comme des tendances pédagogiques innovantes. La vue d'ensemble des modalités pédagogiques mises en œuvre dans les projets qualifiés d'« innovants » (cf. tableau 4) montre une diversité des pratiques qui caractérise l'hétérogénéité des activités d'enseignement (Rege Colet & Romainville, 2006). En dépit de leur variété, les démarches utilisées ont pu être regroupées selon six méthodes mentionnées dans l'ordre de fréquence : des méthodes de résolution de problème (9 projets), des méthodes d'accompagnement (6 projets), des méthodes ludiques et participatives (5 projets), des méthodes expérientielles (4 projets), des méthodes d'apprentissage collaboratif (2 projets) et des méthodes transmissives (1 projet).

En ce qui concerne les « outils », la première analyse (cf. *supra*) a montré que les technologies numériques sont utilisées dans plus de la moitié des projets. Il ressort ici que parmi les 9 outils recensés, 7 d'entre eux présentent une dimension technologique (cf. tableau 4). Les « ressources en ligne » (P2, P7, P8, P11, P13) et les « plateformes d'apprentissage » (P2, P11, P15) sont les plus citées ce qui pourrait s'expliquer par le fait que l'usage des plateformes est en voie de généralisation dans les universités (Peraya, 2018). Il apparaît aussi que les technologies éducatives considérées aujourd'hui comme porteuses dans les milieux éducatifs marchands (ex. réalité augmentée, réalité virtuelle, chabots, *serious game*, etc.) sont peu représentés dans ce panel. Un seul projet (P14) mentionne l'usage des « jeux sérieux ». L'analyse des discours sur les pratiques d'enseignement qualifiées d'« innovations pédagogiques » indique que les outils, numériques ou non, servent d'appui aux méthodes et approches mises en place. Cependant, les documents consultés ne précisent pas de quelle manière ces outils, notamment technologiques, sont utilisés pour soutenir l'apprentissage des étudiants et favoriser leur réussite.

Les modalités des initiatives pédagogiques récompensées peuvent être caractérisées selon deux niveaux d'analyse. Au niveau micro, c'est-à-dire la pratique enseignante, les méthodes et les outils employés sont loin d'être « nouveaux ». Par exemple, la « pédagogie par projet » se serait diffusée dans les milieux éducatifs dès les

13. Les besoins renvoient aussi bien à des problèmes rencontrés qu'à des aspirations exprimées par les porteurs de projet (Lebrun *et al.*, 2011).

14. Cf. Albandea, I. & Giret, J.-F. (2016). Impact des soft skills sur la rémunération des diplômés, *Net.Doc*, 149. Repéré à <http://www.cereq.fr/publications/Net.Doc/L-effet-des-soft-skills-sur-la-remuneration-des-diplomes>

15. Depuis 2012, l'*Institute of Educational Technology de l'Open University* publie un rapport annuel sur les innovations pédagogiques susceptibles de révolutionner le milieu de l'enseignement. Bien que largement diffusé dans les communautés pédagogiques, ce rapport reste controversé (Leblanc & Anatay, 2015).

années 1980 (Tricot, 2017) alors que l'« approche interdisciplinaire » se serait développée dans les universités à partir des années 1960 (Rege Colet, 2002). Par ailleurs, même si leurs caractéristiques techniques ont considérablement évolué, les « ressources en ligne » et les « plateformes d'apprentissage » sont utilisés dans le monde éducatif depuis la fin des années 1980 (Baron & Dané, 2007). L'usage des technologies numériques répond, à travers l'analyse des discours de promotion de l'innovation, aux besoins d'enseignement pensés selon un approche socioconstructiviste de l'apprentissage qui est souvent présentée dans la littérature comme une condition du « renouveau pédagogique » (Béchar, 2001 ; Rege Colet & Romainville, 2006 ; Peraya, 2018). Au niveau macro, c'est-à-dire le pilotage de l'enseignement supérieur, les pratiques pédagogiques jugées « innovantes » ont pour finalité la réussite et l'insertion professionnelle des étudiants. Elles s'inscrivent dans une logique de professionnalisation et d'utilité sociale. Dans cette optique, la transformation des pratiques enseignantes encouragée, du point de vue institutionnel, s'appuie sur une variété de méthodes pédagogiques dites « actives » et ne repose pas nécessairement sur l'utilisation des technologies numériques.

<i>Modalités pédagogiques</i>	<i>Description</i>	<i>Projets</i>	
Objectifs	Développer des savoir-faire en lien avec le champ professionnel	P1, P2, P3, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P12	
	Lier la théorie à la pratique	P2, P3, P6, P8, P9, P10, P11	
	Développer des compétences de gestion de projet	P5, P7, P10, P13, P14	
	Développer des compétences de communication	P4, P5, P11, P13, P14	
	Développer la pratique réflexive et l'auto-évaluation	P4, P11, P13	
	Acquérir des connaissances fondamentales	P9, P11, P15	
	Favoriser le plaisir d'apprendre	P6, P15	
Méthodes	Pédagogie par projet	P1, P2, P4, P5, P7, P9, P10, P12, P14	
	Méthodes de résolution de problème	Approche interdisciplinaire	P1, P5, P7, P12, P14
		Pédagogie inversée	P2, P4, P11
		<i>Design thinking</i>	P5
	Méthodes d'accompagnement	Tutorat	P1, P8, P15
		<i>Coaching</i>	P2, P14
		Accompagnement pédagogique personnalisé	P11
	Méthodes ludiques et participatives	Simulations	P3, P4, P6
		Jeux de rôles	P3, P6
		Jeu	P15
		<i>Speed dating</i>	P14
		<i>Pitch</i>	P14
	Méthodes expérientielles	Voyage d'études	P10
Mise en situation		P5, P14	

	Apprentissage par la pratique	P12
Méthodes d'apprentissage collaboratif	Apprentissage par les réseaux sociaux	P13
	<i>cMooc</i>	P13
	Démarches collaboratives	P11
Méthodes transmissives	Exposé magistral	P8
	Ressources en ligne	P2, P7, P8, P11, P13
	Plateforme d'apprentissage	P2, P11, P15
	Logiciels	P8, P14
	Tablette, ordinateur	P8, P12
Outils	Espace de travail collaboratif ( <i>Learning lab</i> )	P5, P14
	Site web, blog	P7
	Jeu sérieux	P14
	Matériel de dessin	P8
	Jeu de cartes	P15

**Tableau 4.** *Vue d'ensemble des modalités pédagogiques des projets primés par le prix PEPS en 2016 et 2017*

## 5. Conclusion et perspectives

Cette étude a permis de dégager les principales caractéristiques et les finalités des pratiques pédagogiques qualifiées d'« innovantes » par les autorités éducatives dans le milieu de l'enseignement supérieur français. Il ressort en premier lieu que les initiatives primées à l'occasion des éditions 2016 et 2017 du Prix PEPS correspondent à des innovations au sens de la recherche en éducation (Cros, 2002). Ce résultat, qui confirme la première hypothèse, est intéressant dans la mesure où il soulève la question de la reconnaissance des pratiques pédagogiques innovantes qui articule généralement trois sources de légitimation pouvant se combiner : individuelle (pratique auto-déclarée), sociale (pratique reconnue par les pairs) ou institutionnelle (pratique reconnue par les instances politiques). L'analyse des discours de promotion des « innovations pédagogiques » montre également qu'elles ne s'inscrivent pas dans une approche techno-centrée dans la mesure où les méthodes d'enseignement sont centrées, en priorité, sur les apprenants. Et lorsqu'il sont utilisés, les outils numériques semblent être intégrés dans les pratiques pédagogiques. Ce deuxième résultat, qui contredit la seconde hypothèse, doit toutefois être pris avec précaution. D'abord, la question des usages des technologies, au même titre que celle de leurs bénéfices pour les étudiants, reste en suspens. Ensuite, les discours politiques actuels (Bertrand, 2014 ; Béjean & Monthubert, 2015) continuent de promouvoir l'idée selon laquelle les innovations technologiques contribuent au renouvellement des pratiques pédagogiques. Concernant les finalités, elles se situent, au-delà des conceptions pédagogiques et des aspirations personnelles exprimées par les acteurs de terrain, dans une logique d'adaptation aux attentes des étudiants et du marché de l'emploi. Les valeurs de la conception utilitariste de l'université sont mises en avant, à travers, par exemple, la recherche de l'efficacité ou encore les visées pragmatiques des activités pédagogiques, sans, exclure, pour autant, l'idéal d'émancipation individuelle et sociale. La troisième hypothèse de départ est donc partiellement validée.

Au terme de ces analyses, il convient d'admettre que ce travail comporte quelques limites qui méritent d'être soulignées. D'une part, le projet initial de proposer une modélisation de l'innovation pédagogique s'est rapidement heurté au problème de l'absence d'un cadre conceptuel permettant d'appréhender les multiples

dimensions des pratiques enseignantes innovantes développées en contexte éducatif. D'autre part, la portée de cette étude reste limitée en raison des choix méthodologiques effectués. La prise en compte des projets non primés ou encore des autres catégories du prix PEPS<sup>16</sup>, liées à la transformation des pratiques pédagogiques, aurait permis d'enrichir le corpus de données et surtout de renforcer l'analyse en mettant en évidence, par exemple, les divergences et les spécificités des innovations pédagogiques selon la source de légitimation (individu, institution). Le choix de s'en tenir aux discours de promotion par les acteurs de terrain et « mis en scène » par les acteurs institutionnels peut également être critiqué. Des entretiens complémentaires avec les lauréats, les membres du jury ou encore les organisateurs du prix, auraient sans doute permis d'affiner la compréhension du phénomène de l'institutionnalisation de l'innovation pédagogique en dégagant les représentations, les valeurs et les systèmes d'intérêt de chacune des parties prenantes.

En dépit de ces limites, les résultats obtenus permettent de confirmer certains apports de la recherche sur l'innovation en éducation. D'abord, l'approche économique de Schumpeter selon laquelle l'innovation serait une « destruction créatrice » (Alter, 2002) ne semble pas s'appliquer au contexte éducatif comme l'ont montré auparavant Albero *et al.* (2008). Les innovations pédagogiques et technologiques, voire techno-pédagogiques, ne provoquent pas de « rupture brutale ni la destruction des structures existantes ». Les méthodes et les outils utilisés par les enseignants s'appuient sur des démarches fondées sur une approche socioconstructiviste de l'apprentissage et développées depuis plusieurs décennies (ex. tutorat, pédagogie par projet, démarches collaboratives, *etc.*). Comme dans d'autres secteurs (économique, industriel, *etc.*), l'intégration des innovations dans le milieu de l'enseignement supérieur est un processus lent (Alter, 2002). Dans cette perspective, la légitimation institutionnelle des innovations pédagogiques peut traduire la volonté politique d'accélérer la diffusion du modèle socioconstructiviste qui favoriserait, par le changement de posture qu'il induit, le renouvellement des pratiques enseignantes (Barette, 2009, cité dans Thibert, 2012). Les résultats de ce travail corroborent également les observations de Lemaître (2018) qui démontre que les pratiques pédagogiques jugées « innovantes », du point de vue des professionnels de l'enseignement supérieur, se réclament aussi du socioconstructivisme et s'inscrivent dans une logique adaptative aux conditions économiques et sociales contemporaines.

Les pratiques sociales ne sont pas neutres et sont dépendantes des conceptions idéologiques qui les sous-tendent (Albero, 2000). Le but de cet article n'est pas de déplorer ou de dénoncer le phénomène de l'institutionnalisation des innovations pédagogiques dans l'enseignement supérieur mais plutôt de comprendre le projet idéologique qui le nourrit. La légitimation institutionnelle des pratiques enseignantes innovantes pourrait être l'occasion de réfléchir aux moyens de dépasser les contradictions et les tensions inhérentes aux nouvelles missions des enseignants-chercheurs. Gageons que l'injonction à l'innovation pédagogique ne produise pas les mêmes effets de désillusion et de déception générés par la politique de « marche forcée » à l'intégration des technologies numériques. Au regard des enjeux de la transformation du système universitaire, des changements organisationnels et structurels paraissent nécessaires pour éviter que les discours de valorisation de la pédagogie ne soient perçus comme de la « poudre aux yeux » ...

## 6. Références bibliographiques

- 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.
- Albero, B. (2000). *L'autoformation en contexte institutionnel. Du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*. L'Harmattan : Paris.
- Albero, B., Linard, M. & Robin, J. Y. (2008). *Petite fabrique de l'innovation à l'université : quatre parcours de pionniers*. Paris : L'Harmattan.
- Allard, J., Haarscher, G. & Puig De La Bellacasa, M. (dir.). (2001). *L'université en questions. Marché des savoirs, nouvelle agora, tour d'ivoire ?* Bruxelles : Éditions Labor.
- Alter, N. (dir.). (2002). *Les logiques de l'innovation. Approche pluridisciplinaire*. Paris : La Découverte.
- Alter, N. (2010). *L'innovation ordinaire* (3<sup>e</sup> éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Amadiou, F. & Tricot, A. (2014). *Apprendre avec le numérique*. Paris : Éditions Retz.

---

16. Il s'agit des catégories « Soutien à la pédagogie », « Formation tout au long de la vie » et « Recherche en pédagogie ». Cf. <http://m.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid125731/prix-peps-passion-enseignement-et-pedagogie-dans-le-superieur-2018.html> [Dernière consultation : 15/06/19]

- Baron, G. L. & Dané, E. (2007) *Pédagogie et ressources numériques en ligne : quelques réflexions*. Repéré à <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00286334/file/index.html>
- 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.
- Bédard, D. & Béchar, J. P. (dir.). (2009). *Innover dans l'enseignement supérieur*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Béjean, S. & Monthebert, B. (2015) *Pour une société apprenante. Propositions pour une stratégie nationale de l'enseignement supérieur*. Repéré à [https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/STRANES/12/2/STRANES\\_entier\\_bd\\_461122.pdf](https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/STRANES/12/2/STRANES_entier_bd_461122.pdf)
- Berthiaume, D. & Daele, A. (2013). Comment choisir des méthodes d'enseignement adaptées ? Dans D. Berthiaume & N. Rege Colet (dir.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques* (p. 119-134). Berne : Peter Lang.
- Bertrand, C. (2014). *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur*. Repéré à [https://www.letudiant.fr/static/uploads/mediatheque/EDU\\_EDU/2/5/253025-rapport-pedagogie-vidiff-01-07-14-original.pdf](https://www.letudiant.fr/static/uploads/mediatheque/EDU_EDU/2/5/253025-rapport-pedagogie-vidiff-01-07-14-original.pdf)
- Charlier, B. & Peraya, D. (dir.). (2003). *Technologie et innovation en pédagogie*. Bruxelles : De Boeck.
- Chomsky, N. (2010). *Réflexions sur l'université. Suivies d'un entretien inédit*. Ivry-sur-Seine : Raisons d'agir.
- Conseil national du numérique. (2016). *Université numérique : du temps des explorateurs à celui des transformations*. Repéré à <https://cnnumerique.fr/files/2017-10/CNNum-Universit%C3%A9-num%C3%A9rique-du-temps-des-explorateurs-%C3%A0-la-transformation.pdf>
- Cros, F. (1997). L'innovation en éducation et en formation. *Revue française de pédagogie*, 118, 127-156.
- Cros, F. (2002). L'innovation en éducation et en formation : topiques et enjeux. Dans N. Alter (dir.), *Les logiques de l'innovation* (p. 211-240). Paris : La Découverte.
- Cros, F. (2009). Préface. Dans D. Bédard & J. P. Béchar (dir.), *Innover dans l'enseignement supérieur* (p. 77-92). Paris : Presses Universitaires de France.
- Depover, C. (2003). Présent et futur d'un dispositif innovant. Dans B. Charlier & D. Peraya (dir.), *Technologie et innovation en pédagogie* (p. 65-68). Bruxelles : De Boeck.
- Dessus, P. & Villiot-Leclercq (2015). Les innovations en technologie éducative : ressources de cours en sciences de l'éducation. Repéré dans <http://webcom.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/sapea/innovation.html>
- Dulbecco, P., Beer, M.-C., Delpech de Saint-Guilhem, J. Dubourg-Lavroff, S. et Pimmel, E. (2018). *Les innovations pédagogiques numériques et la transformation des établissements d'enseignement supérieur* (Rapport n° 2018-049). Repéré à <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid132619/les-innovations-pedagogiques-numeriques-et-la-transformation-des-etablissements-d-enseignement-superieur.html>
- Fichez, E. (2008). L'enseignement supérieur est-il contraint d'innover ? Eléments d'analyse. Dans G. Jacquinet-Delaunay & E. Fichez (dir.), *L'université et les TIC. Chronique d'une innovation annoncée* (p. 51-81). Bruxelles : De Boeck.
- Fourgous, J. M. (2010) *Réussir l'école numérique. Rapport de mission parlementaire sur la modernisation de l'école par le numérique*. Repéré à <https://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/104000080.pdf>
- Fourgous, J. M. (2012). *Apprendre autrement à l'ère du numérique. Rapport de mission parlementaire sur l'innovation des pratiques pédagogiques par le numérique et la formation des enseignants*. Repéré à <https://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/124000169.pdf>
- Germain-Rutherford, A. & Diallo, B. (2006). Défis de la formation à l'utilisation des TIC dans les universités : modèle de formation à l'intégration des TIC. Dans N. Rege-Colet & M. Romainville (dir.), *La pratique enseignante en mutation à l'université* (p. 152-169). De Boeck : Bruxelles.
- Gingras, Y. & Roy, L. (dir.). (2006). *Les transformations des universités du XIIIe au XXIe siècle*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Jacquinet-Delaunay, G. & Fichez, E. (dir.). (2008). *L'université et les TIC. Chronique d'une innovation annoncée*. Bruxelles : De Boeck.
- Lanarès, J. & Poteaux, N. (2013). Comment répondre aux défis actuels de l'Enseignement Supérieur ? Dans D. Berthiaume & N. Rege-Colet Alter (dir.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques* (p. 9-24). Peter Lang : Berne.
- Leblanc, D. & Antaya, F. (2015). Prévenir les tendances pédagogiques et techno pédagogiques à venir. Prévisions fondées ou spéculations ? *Pédagogie collégiale*, 28(3), 35-39. Repéré à

[http://www.aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/predire\\_les\\_tendances\\_pedagogiques\\_et\\_technopedagogiques\\_a\\_venir\\_previsions\\_fondees\\_ou\\_speculations.pdf](http://www.aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/predire_les_tendances_pedagogiques_et_technopedagogiques_a_venir_previsions_fondees_ou_speculations.pdf)

- Lebrun, M., Smidts, B. & Bricoult, G. (2011). *Comment construire un dispositif de formation ?* Bruxelles : De Boeck.
- Lemaître, D. (2015a, juin). Pourquoi innover ? L'injonction pédagogique et ses enjeux éducatifs. Communication présentée au 8<sup>ème</sup> colloque Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur, Brest, France.
- Lemaître, D. (2015b). Comment l'enseignement supérieur discipline-t-il les savoirs aujourd'hui ? La logique utilitariste dans l'organisation des disciplines académiques. Dans A. Gorga & J.-P. Leresche (dir.) *Transformations des disciplines académiques : entre innovation et résistance* (p. 151-163). Paris : Editions des archives contemporaines.
- Lemaître, D. (2018). L'innovation pédagogique en question : analyse des discours de praticiens. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34(1). Repéré à <http://journals.openedition.org/ripes/1262>
- Lessard, C. & Bourdoncle, R. (2002). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Conceptions de l'université et formation professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 139,
- Mohib, N. (2010). Les TIC : une solution miracle pour le développement des compétences ? *Questions Vives Recherches en Éducation*, 7(14), 11-15.
- Monthubert, B. (dir.). (2017). *Livre blanc de l'enseignement supérieur et de la recherche*. Repéré à [http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Actus/04/1/ESR\\_Livre\\_Blanc\\_707041.pdf](http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Actus/04/1/ESR_Livre_Blanc_707041.pdf)
- Pelletier, P. (2009). L'enseignement supérieur : un milieu sous influences. Dans D. Bédard & J. P. Bécharde (dir.), *Innovier dans l'enseignement supérieur* (p. 77-92). Paris : Presses Universitaires de France.
- Peraya, D. (2018). Technologies, innovation et niveaux de changement : les technologies peuvent-elles modifier la forme universitaire ? *Distances et médiations des savoirs*, 21. Repéré à <http://journals.openedition.org/dms/2111>
- Rege Colet, N. (2002). *Enseignement universitaire et interdisciplinarité : un cadre pour analyser, agir et évaluer*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Rege Colet, N. & Romainville, M. (dir.). (2006). *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles : De Boeck.
- Rey, O. & Feyfant, A. (2012). Vers une innovation plus innovante et créative. *Dossier d'actualité veille et analyses*, 70, 1-20.
- Sancho Gil, J. M. & Hernandez, F. (2017). Innovation éducative. Dans A. van Zanten & P. Rayou (dir.) *Dictionnaire de l'éducation* (p. 489-495). Paris : Presses Universitaires de France.
- Taylor, L. (2009). Diffusion de l'innovation : partager au sein et entre les communautés. Dans D. Bédard & J. P. Bécharde (dir.), *Innovier dans l'enseignement supérieur* (p. 77-92). Paris : Presses Universitaires de France.
- Thibert, R. (2012). Pédagogie + Numérique = Apprentissages 2.0. *Dossier d'actualité Veille et Analyse*, 79. Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=79&lang=fr>
- Tricot, A. (2013, juin). *L'innovation technologique au service de la pédagogie : oui, mais comment ?* Communication présentée au Colloque PédagoTICE 2013, Toulouse, France.
- Tricot, A. (2017). *L'innovation pédagogique*. Paris : Éditions Retz.
- Villani, C. (2018). *Donner un sens à l'intelligence artificielle : pour une stratégie nationale et européenne*. Repéré à [https://www.aiforhumanity.fr/pdfs/9782111457089\\_Rapport\\_Villani\\_accessible.pdf](https://www.aiforhumanity.fr/pdfs/9782111457089_Rapport_Villani_accessible.pdf)
- Vorley, T. & Nelles, J. (2008). (Re)conceptualiser l'université : le développement institutionnel dans le cadre et au-delà de la « Troisième mission ». *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 20(3), 145-165.
- Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches qualitatives*, 3, 243-272.
- Weber, L. (2015). *L'université au XXI<sup>e</sup> siècle*. Paris : Economica.



