

L'université, entre l'immobilisme et le renouveau

Séraphin Alava et Louise Langevin

Volume 27, numéro 2, 2001

L'université, un espace d'innovation pédagogique ?

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/009932ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/009932ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Alava, S. & Langevin, L. (2001). L'université, entre l'immobilisme et le renouveau. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 243–256.
<https://doi.org/10.7202/009932ar>

L'université, entre l'immobilisme et le renouveau

Séraphin Alava
Professeur

Louise Langevin
Professeure

Université de Toulouse II le Mirail

Université du Québec à Montréal

Le contexte universitaire et la pédagogie

Les universités sont depuis toujours l'objet d'un regard attentif de la part des chercheurs en sociologie ou en sciences de l'éducation. La place et les fonctions de l'université, dernier maillon de l'institution scolaire, sont aussi objets de débats politiques et « citoyens ». Depuis longtemps décrié, ce maillon terminal d'une reproduction sociale et d'une hiérarchisation des savoirs a subi de nombreux chocs durant les dernières années. L'université des années 2000 assume deux chocs essentiels dans cette logique fonctionnelle et sociale. Premièrement, la démocratisation de l'enseignement scolaire et l'aspiration croissante des lycéens (cégégiens) à des études avancées créent une forte demande sociale pour la poursuite d'études. Cette massification des étudiants entraîne à l'évidence une mutation des cursus et des pratiques universitaires qu'il est utile d'étudier. Deuxièmement s'impose l'obligation croissante pour l'université d'évoluer vers des horizons plus professionnels. En effet, le début des années 1980, qui marque la fin d'une ère de prospérité et de croissance, voit croître la demande de plus en plus forte de réussite universitaire et pousse les institutions et les responsables d'universités à faire évoluer le discours sur les missions de ces établissements. Face à ces impératifs économiques, les responsables d'institutions vont mobiliser les acteurs afin de faire évoluer les dispositifs de formation et d'intégrer les préoccupations pédagogiques au sein d'une institution trop souvent immobile et centrée exclusivement sur la transmission des savoirs. Comme les contraintes deviennent de plus en plus fortes, l'innovation apparaît dès lors à certains comme un levier essentiel d'adaptation. Croissance très importante des effectifs étudiants, nécessaire diversification des filières et professionnalisation accrue des cursus de formation, prise de conscience de l'échec considérable en premier cycle : les universités européennes connaissent durant la dernière décennie une remise en cause de leurs actions (Galland,

1995; Jallade, 1991). La dynamique de recherche d'une qualité (Bernard, 1992; Gruson et Markiewicz-Lagneau, 1983) de l'action universitaire est d'autant plus importante que les échecs au premier cycle sont toujours aussi nombreux (Felouzis, 1997); en outre, malgré les recherches conduites pour comprendre ou anticiper ces difficultés (Duru Bellat, 1995; Romainville, 1997), le taux d'échecs au premier cycle reste encore très élevé (Roda, 1996; Fave-Bonnet, 1997; Canceill, 1993, 1996).

La question de la pédagogie universitaire est alors au centre de nombreuses innovations qui ont lieu bien souvent de façon expérimentale pour tenter de lutter contre l'échec et le décrochage universitaires. De leur côté, les États réforment leurs parcours universitaires et tentent d'adapter les structures et les cycles de formation: rénovation des diplômes d'études universitaires générales (DEUG) en 1985, introduction du tutorat en 1990, création des modules en 1992, réforme du premier cycle en 1997 (Dubois et Raulin, 1997; Quere, 1994). On retrouve ces orientations ailleurs en Europe et au Canada (Mc Cathie et Sukarsonoa, 1998; Rhéaume, 1994; Girod de l'Ain, 1997).

La notion même de pédagogie universitaire qui apparaît dans les années 1990 est ambiguë, car elle tente de décrire à la fois la difficulté de formation des adultes (andragogie) et la spécificité des pratiques et des expériences d'étude (métier d'étudiant). Les sessions d'accueil, ou *freshman seminars*, tentent de valoriser l'intégration de l'étudiant dans un campus et une communauté d'étudiants. Ces pratiques d'accueil ont donné lieu à des formations méthodologiques ou à des activités de mobilisation des capacités d'adaptation des étudiants. Ces formes d'accompagnement visent la motivation de l'étudiant et ont pour but d'anticiper les problèmes de compréhension de la vie universitaire (Langevin, 1996). Certains travaux ont porté sur le projet personnel de l'étudiant et sont parfois couplés avec l'étude des procédures d'orientation ou avec la mise en place de modalités pédagogiques spécifiques permettant de structurer ou de renforcer le projet d'étude (Bireaud, 1990).

En ce qui concerne les pratiques en cours et l'évolution de ces dispositifs, il faut souvent aller du côté des formations professionnelles ou spécifiques pour voir apparaître des pratiques nouvelles. Par exemple, la pédagogie par projet ou par situation problème, l'apprentissage coopératif, toutes ces pédagogies relativement nouvelles reposent la question de la dynamique d'apprentissage et de l'évolution du rôle de l'enseignant. Les pratiques d'aide à l'autodirection dans les études (*self directed learning*) et le développement des centres d'autoformation (Réseau universitaire des centres d'autoformation)¹ montrent la possibilité de diversification des dispositifs de formation. Dans un autre domaine, l'introduction des technologies permet le développement de modalités médiatisées d'enseignement et d'apprentissage. Peu à peu, le trio classique des modalités pédagogiques universitaires (cours magistral, travaux dirigés, travaux pratiques) laisse la place à une diversification assez

importante des pratiques d'enseignement. Ainsi, sous l'influence des facteurs contextuels (taux d'échec, évaluation des enseignements, accroissement du nombre des étudiants) et des facteurs internes à la situation d'enseignement universitaire (demande de participation des étudiants, évolution des programmes, innovation des enseignants), on a observé des axes de diversification des dispositifs de formation universitaire. Dans une étude antérieure (Alava, 2000), nous notions l'introduction dans ces pratiques d'une plus grande autonomie laissée aux étudiants. Les enseignants introduisent alors dans leurs cours des activités complexes (études de cas, situation contextuelle, activités de simulation) et les étudiants doivent s'organiser pour résoudre le problème et acquérir les savoirs nécessaires. Dans d'autres situations, cette autonomie est utilisée pour valoriser des pratiques informelles d'études comme le tutorat, le compagnonnage, les clubs d'étudiants (Alava, 1999). La figure 1 qui suit illustre cette diversification des dispositifs de formation universitaire qui vont de l'autodirection à l'hétérodirection, de manière formelle ou informelle.

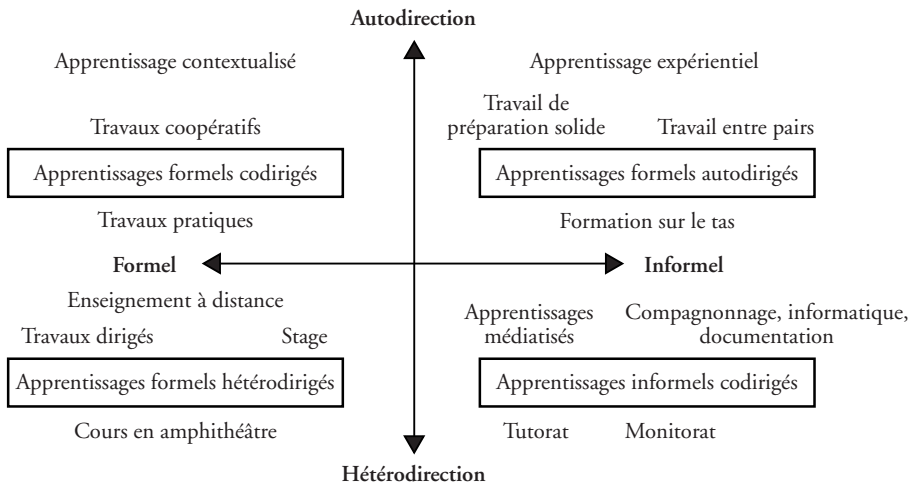


Figure 1 – Diversification des dispositifs

Cette diversification relativement importante des pratiques que nous pouvons examiner ici ou là ne doit toutefois pas nous cacher la réalité de la grande immobilité des pratiques d'enseignement universitaire. La création des associations nationales de réflexion et d'impulsion d'un renouveau en matière de pédagogie universitaire dans les années 1990 marque un tournant dans cette réflexion. Formés à des disciplines assez éloignées d'une analyse pédagogique (médecine, formation d'ingénieurs, sciences exactes), certains enseignants ont alors le souci de structurer une réflexion, à cette époque presque inexistante, sur la spécificité des enseignements universitaires. En Belgique et au Canada, l'essor des recherches en sciences de l'éducation et en didactique va permettre de valoriser cette spécificité. Enfin, les pratiques enseignantes sont l'objet de recherches approfondies afin de mieux expliciter le rôle

dans les actes professionnels des savoirs disciplinaires, et aussi de mieux décrire le métier d'enseignant dans le supérieur.

L'université est au carrefour de l'évolution des contextes et de ses propres missions. Centrant ses bases sur l'universalité de son discours, elle se présente avec la certitude et parfois l'immobilité de ces savoirs. Prise dans le jeu du social et dans sa fonction éducative, elle vit chaque jour la mutation de ses propres acteurs. Entre héritage et adaptation, l'université doit jouer la carte de l'innovation en matière de pédagogie, de dispositifs et de modalités d'évaluation. Les expériences, les projets sont aujourd'hui nombreux, et il nous a semblé essentiel de porter un regard scientifique sur ces évolutions qui sont le signe, peut-être, d'une transformation de nos établissements universitaires.

Un regard sur des innovations

Définir l'innovation

Qu'est-ce que l'innovation? Dans le présent numéro, Béchard cite Cros et Adamczewski (1996) selon qui l'innovation «est une forme d'intervention humaine, audacieuse et prudente», «une sorte d'ingérence collaborative, propositive ou impositive», «un processus pluridimensionnel (dans un contexte) [...] d'incertitude collective». L'innovation consiste donc en une intervention provenant d'une personne qui propose ou impose, ou d'un groupe de personnes qui, ensemble, travaillent à changer une situation jugée insatisfaisante. Il s'agit d'un changement qui entraîne inéluctablement un état d'incertitude, voire d'inquiétude, mais qui est surtout chargé d'espoir. Car l'innovation vise des buts bien précis qui peuvent aller de la simple réforme à la transformation profonde, mais de quelque importance qu'elle soit, elle fera toujours partie de l'aventure humaine et, en cela, elle ne sera jamais sans provoquer de très grandes résistances comme des adhésions passionnées. Par ailleurs, «rien n'est plus nouveau qu'une vieille idée» pourrions-nous faire remarquer en paraphrasant un adage bien connu. C'est ainsi que la nouveauté comporte souvent sa part de réitération, alors qu'une idée est reprise d'un passé pas toujours lointain et recadrée dans un contexte différent auquel elle est rajustée. Par exemple, la pédagogie par projets, proposée dans la récente réforme de l'enseignement au primaire au Québec, remonte à tout près d'un siècle et resurgit depuis à tous les vingt ou trente ans.

Justifier l'innovation

Mais pourquoi innover à l'université? Simplement pour jouer son rôle, mais aussi pour survivre ou mieux vivre, pour apporter des changements et s'adapter à des changements, bref, pour évoluer en même temps que la société dont l'université reste une des institutions les plus stables. L'université doit jouer son rôle de « locomotive » et, en ce sens, l'innovation se révèle importante pour devancer les changements tant sociaux que scientifiques, pour montrer la voie, pour tracer des pistes, pour ébranler les idées arrêtées (Dupont et Ossandon, 1994, p. 347). Mais l'université de maintenant continue-t-elle d'être le lieu des idées, des changements, de l'évolution? D'aucuns en doutent. L'université n'a plus le monopole exclusif de la formation supérieure et fait l'objet de bien des critiques. Toutefois, si son apport sur le plan scientifique demeure relativement estimable, qu'en est-il des formations qui y sont données, qu'en est-il des approches utilisées pour former ses étudiants? Poser cette question force à jeter un regard sur ce qui se passe dans les cours, dans les programmes, dans l'encadrement offert tant aux professeurs qu'aux étudiants. Il s'agit ici du « pédagogique », soit de tout ce qui englobe les éléments qui contribuent à la réussite des étudiants. Cette dimension pédagogique existe à l'université puisque des cours se donnent à des étudiants. D'ailleurs, sans étudiants, l'université ne pourrait exister et elle deviendrait un simple laboratoire de recherche. L'université a donc besoin des étudiants pour durer et elle doit s'adapter à ce qu'ils sont, si différents soient-ils de leurs prédécesseurs (Frenay, Noël, Parmentier et Romainville, 1998). Parmi d'autres phénomènes observables, cette mutation de la population étudiante fait en sorte que l'innovation pédagogique s'avère un moteur incontournable pour l'évolution et la survie de l'université.

Repenser l'université

Les critiques de l'université ne manquent pas. Certains plaident pour un changement du paradigme de l'enseignement vers celui de l'apprentissage (voir Leduc, dans Langevin et Bruneau, 2000) ou pour une réforme en profondeur des études de premier cycle (Bertrand et Busugatsala, 1995). D'autres plaident pour une université à réinventer (Boisvert, 1997) et même pour une université dont il faudrait évacuer les pédagogues qui en ont perverti le sens (Gagné, 1999). Il ressort, selon Boisvert (1997), que l'université a été détournée de sa mission première qui est de diffuser, de produire et de conserver des connaissances (Conseil supérieur de l'éducation, 1996), pour devenir une énorme usine de diplômés, usine dont 72% des coûts sont affectés aux dépenses de gestion plutôt qu'à celles directement liées à la mission de l'institution. Selon certaines critiques du système d'éducation (Gagné, 1999), les pédagogues ont détourné l'institution de sa raison d'être en dévaluant le savoir au profit des méthodes. C'est donner ample pouvoir à ces derniers qui

se défendent bien de délaisser la transmission culturelle pour n'en valoriser que les outils! Précisons que le fait de s'intéresser aux innovations pédagogiques n'évacue nullement celui de l'importance de contenus véhiculés par des moyens relativement nouveaux. Enfin, l'université demeure une des institutions les plus stables de l'histoire moderne et, à ce titre, elle doit rester en équilibre entre sa mission civilisatrice et les adaptations nécessaires aux sociétés civiles et économiques dans lesquelles elle évolue. Il s'agit de garder le cap sur les destinations où liberté et pragmatisme se conjuguent avec justesse. Sa liberté de créer de nouveaux savoirs doit rester intacte, mais sans négliger son devoir d'adapter ses structures, ses programmes et ses actions aux réalités actuelles. C'est là que l'innovation pédagogique joue un rôle important.

Innover en pédagogie à l'université

En quoi l'université peut-elle constituer un espace d'innovations? La recherche universitaire scientifique s'y déroule surtout à travers l'élaboration des outils de recherche, le recueil et l'analyse de données dans chaque discipline, ce qui permet ainsi une mise à jour des connaissances. La recherche universitaire est aussi consacrée à l'observation, à l'analyse ou au changement des éléments qui constituent sa réalité originale: les programmes, l'organisation, l'enseignement et la pédagogie, les étudiants. La recherche sur l'enseignement et sur la pédagogie universitaires occupe une portion relativement congrue de l'activité des chercheurs, mais elle existe et provient des praticiens qui se questionnent sur leur action et sur les systèmes dans lesquels celle-ci est enchâssée. Du questionnement réflexif à l'action renouvelée (Schön, 1983) et à l'étude de ce renouvellement, la distance est courte. C'est dans cette relation étroite entre l'action, la réflexion, les rajustements de l'action et la recherche qui objective les démarches et les systématise qu'il faut situer une partie de l'innovation pédagogique, l'autre part débordant le cadre de l'action pour se centrer sur l'analyse des systèmes reliés à la pédagogie. Cependant, à cause même de ses résultats souvent imprévisibles, l'innovation pédagogique représente d'une certaine manière une aventure pour des personnes qui cherchent à «améliorer substantiellement les apprentissages des étudiants en situation d'interaction et d'interactivité» (voir Béchar, dans ce numéro). Le terme «aventure» prend ici tout son sens dans l'expérience passée où, souvent, bien des essais de réforme ou de transformation de l'éducation ont été initiés sans que des études sérieuses soient menées au préalable. Aussi, l'innovation comporte-t-elle son corollaire évaluatif. Le schéma qui suit illustre clairement cet équilibre précaire que l'université doit maintenir entre la tradition et les réalités nouvelles qui l'obligent à innover. Dans ce schéma, nous avons intentionnellement fait pencher la balance dans le sens de l'innovation que nous jugeons incontournable pour la survie même de l'université.

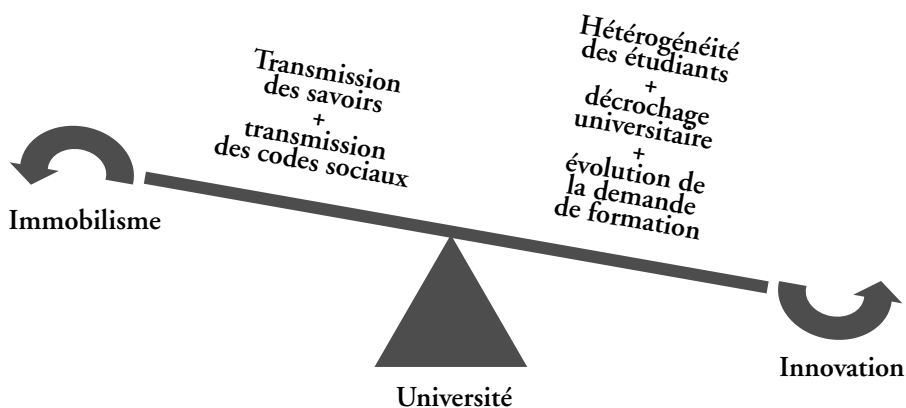


Figure 2 – L'université, entre l'immobilisme et l'innovation

En définitive, innover dans l'enseignement universitaire constitue souvent la réaction à des constats et la réponse à des questions. Mais, comme les exemples d'innovations fécondes en éducation le montrent hors de tout doute, cela requiert à la fois un esprit d'aventure et une rigueur intellectuelle qui obligent à vérifier, à réfléchir, à évaluer régulièrement, à rajuster au besoin, bref, à se placer en position du chercheur dont la créativité reste étroitement liée à la méthode et dont les conclusions aboutissent dans l'action réelle. L'innovation pédagogique devient ainsi une activité stimulante pour les chercheurs universitaires, qui sont aussi des praticiens, en leur permettant d'exercer leurs compétences de chercheurs tout en améliorant celles qui sont associées à leur pratique.

Les contributions

Ce numéro thématique est consacré aux innovations pédagogiques dans les universités et plus généralement, dans l'enseignement au postsecondaire, tant au Québec et en Belgique francophones qu'en France. Il s'agit, bien évidemment, d'un regard partiel sur des innovations, car il était impossible de tout couvrir. Le terme d'innovation est pris ici dans un sens très large ainsi que nous l'avons défini précédemment. Il ne s'agit pas d'inventions à partir de rien, mais de rénovations, de réformes, d'adaptations, de développements, tous des concepts qui impliquent qu'on parte de ce qui existe pour tenter ce qu'on croit être une amélioration qui tient compte du passé en s'adaptant au présent et en supputant le futur. Des groupes, des individus, des administrations ont tenté, depuis longtemps déjà, d'innover sur le plan pédagogique dans les universités. Si le point d'interrogation demeure dans le titre de ce numéro de la *Revue des sciences de l'éducation*, c'est sans doute qu'une incertitude persiste dans nos esprits quant à la force innovatrice de l'espace uni-

versitaire sur le plan pédagogique. L'immobilisme tire constamment contre les tendances novatrices, de sorte que bien des actions restent confinées à la marginalité ou, pis encore, sont réduites à des considérations théoriques.

Dans ce numéro, nous avons voulu établir un dialogue entre les mondes sis d'un bord et de l'autre de l'Atlantique. Entre des recensions, des enquêtes, des études, des rapports de recherche et des comptes rendus de pratique, des voix diverses se font entendre; elles invitent au questionnement, à la réflexion, par-delà différents contextes qui sont pourtant très proches. Même si un océan sépare ces univers, ainsi que des siècles d'histoire, la même réalité émerge des deux côtés: massification, étudiants qui ne sont plus des «héritiers» (Bourdieu et Passeron, 1964, cités dans Frenay *et al.*, 1998). Tous les témoignages apportés dans ce numéro thématique démontrent bien que se questionner sur l'enseignement supérieur et réfléchir sur ses éléments constitutifs impliquent nécessairement de chercher des réponses nouvelles, c'est-à-dire d'innover.

Nous avons regroupé les textes du numéro en quatre sous-thèmes: 1) les innovations pédagogiques et le cadre organisationnel dans lequel elles sont insérées; 2) la formation et les pratiques enseignantes; 3) les dispositifs d'aide à la réussite des étudiants; 4) les technologies dans l'enseignement. Pour chaque sous-thème, le lecteur peut découvrir un regard sur des données d'ensemble et, dans certains cas, l'examen plus spécifique d'un aspect plus réduit. Certains sous-thèmes trouvent des échos des deux côtés de l'Atlantique, d'autres, non. Quoi qu'il en soit, c'est un portrait qui se dévoile d'un texte à l'autre, portrait nécessairement limité mais néanmoins riche en réflexion comme en information.

– Les innovations pédagogiques et le cadre organisationnel d'insertion

D'abord, une vue d'ensemble sur les innovations des quinze dernières années dans les universités. Jean-Pierre Béchar, de l'École des hautes études commerciales de Montréal, signe «L'enseignement supérieur et les innovations pédagogiques: une recension des écrits». Sa recherche porte sur la nature de ces innovations, sur les facteurs inhibiteurs ou stimulateurs qui en influencent le développement, ainsi que sur les conceptions et les comportements des innovateurs. La recension d'écrits à laquelle il a procédé l'a amené à réaliser des constats et à proposer des pistes de réflexion et de recherche pour l'avenir. La plupart des références sur lesquelles il base son analyse proviennent des États-Unis ou des universités anglophones. Est-ce à dire que les innovations ne se font pas dans notre univers francophone? Ou, plus simplement, est-ce qu'il y a bien moins de publications sur le sujet? Ne serait-ce pas là le signe d'un certain désintérêt des chercheurs pour ce genre de préoccupations et d'analyses ou est-ce simplement attribuable à un manque de ressources?

Le texte de Denis Bertrand, de l'Université du Québec à Montréal, et Denis Rhéaume, de l'Université du Québec à Trois-Rivières et de l'Institut national de la recherche scientifique (INRS), apporte un complément pertinent à celui de Jean-Pierre Béchard, car les innovations se produisent dans des contextes organisationnels qui en influencent grandement l'évolution. Dans « Pour un cadre organisationnel de premier cycle plus favorable à l'innovation pédagogique », Bertrand et Rhéaume proposent et analysent deux importantes mesures de réorganisation susceptibles d'améliorer la situation actuelle dont ils relèvent les sérieuses lacunes. Dans une approche à la fois diagnostique et managériale, ces auteurs visent à « corriger des dysfonctions observées au sein du système de l'enseignement de premier cycle, par des interventions concrètes et dûment ciblées ». Pour résoudre plusieurs problèmes majeurs du système, la restructuration des programmes en deux blocs distincts et la réorganisation du travail des enseignants sont préconisées. Il faut, selon les auteurs, « proposer une approche et présenter un cadre général de réformes, non formuler des politiques, établir des procédures, fixer des façons de faire universelles, capables de répondre aux besoins de tous les programmes de premier cycle ». Cet article est donc circonscrit au contexte québécois, mais les idées émises restent applicables ailleurs. Il s'agit dans ce cas d'innovations proposées et non réalisées, de recommandations faisant suite à une analyse critique du milieu universitaire. Ici, également, les innovations réelles ne sont pas mises en place.

– La formation et les pratiques enseignantes

Les deux études présentées ici proviennent de la France et du Québec. Joël Clanet, de l'Université Toulouse II le Mirail, s'est intéressé aux pratiques enseignantes déclarées par les professeurs et observées par des étudiants dans l'« Étude des organisateurs des pratiques enseignantes à l'université ». Il s'agit d'une étude des discours confrontés aux observations *in situ*. Que disent les professeurs sur leurs pratiques en classe et que font-ils réellement ? Des questionnaires généraux et des rapports d'observation en contextes diversifiés d'enseignement ont été utilisés pour la collecte de données. Il semble que celles-ci reflètent une hétérogénéité des pratiques dont se dégagent certaines stabilités liées au type de filière et de cours, ainsi qu'à un certain nombre d'autres dimensions.

En écho à cette étude française, celle de Francisco Loiola et de Maurice Tardif, respectivement de la Universidade Federal do Ceará du Brésil et de l'Université de Montréal, concerne la « Formation pédagogique des [nouveaux] professeurs d'université et [leurs] conceptions de l'enseignement ». De l'analyse des résultats obtenus, il ressort que les conceptions éducatives des nouveaux professeurs au sujet de l'apprentissage et de l'enseignement semblent être un obstacle dans leur développement professionnel. Ces conceptions peuvent cependant évoluer sous l'influence des collègues dont les méthodes d'enseignement sont diversifiées et davantage représen-

tatives d'une vision cognitiviste de l'apprentissage. Les auteurs prônent une approche innovatrice de l'enseignement qui relie la pratique à la réflexion sur cette pratique.

Ces deux articles centrés sur les pratiques et les conceptions aboutissent sensiblement à des constats similaires: on est loin des approches innovatrices quand les professeurs parlent de l'enseignement et en font! Si les résultats montrent peu de perspectives innovatrices, les démarches mêmes qui ont contribué à faire ce constat constituent en soi quelque chose de nouveau. La pédagogie universitaire demeure un domaine d'étude relativement récent (20 à 30 ans) et, surtout, peu exploré.

– Les dispositifs d'aide à la réussite des étudiants

Le troisième sous-thème est représenté également par des points de vue issus du Québec et de la France. Les taux d'échecs et d'abandons scolaires restent élevés d'un côté comme de l'autre, allant de 35 à 40 et 50 % selon les filières (Frenay *et al.*, 1998; Langevin et Bruneau, 2000). Devant ce phénomène persistant, à une époque où la formation supérieure qualifiée constitue un passeport pour l'insertion socioéconomique des jeunes et une condition pour la compétitivité des nations, ce phénomène préoccupe les administrations autant, sinon davantage, que les professeurs. C'est ainsi que la massification de la clientèle étudiante a entraîné sa grande diversification et l'obligation pour les universités de répondre à ses multiples besoins, de trouver de nouvelles pratiques, bref, d'innover. Des mesures ont été développées, des dispositifs de soutien ont été mis en place au fil des ans, tant au cégep que dans les premiers cycles universitaires au Québec, dans les premières candidatures en Belgique, dans les niveaux reliés au DEUG en France. Mais quelles sont ces mesures? Quelles tendances révèlent-elles selon les niveaux? Quels effets en découlent?

Dans «Tendances et évaluations des dispositifs de soutien aux étudiants du postsecondaire dans le Québec francophone», Sylvie Cartier et Louise Langevin, de l'Université de Montréal et de l'Université du Québec à Montréal, dressent un portrait des dispositifs de soutien aux étudiants mis en place dans les cégeps et les universités francophones du Québec à partir de l'analyse de documents disponibles sur le sujet. Ces autrices constatent qu'entre 1984 et 1999, certaines mesures, dont la plupart sont reliées à l'étudiant et très peu au contexte d'apprentissage, prolifèrent davantage au cégep qu'à l'université mais, à cause des difficultés importantes reliées à leur évaluation, leurs effets réels ne sont pas souvent clairement identifiés.

De l'Institut universitaire de technologie du Havre, Emmanuelle Anoot analyse plus particulièrement un dispositif relativement nouveau qui s'est développé dans les universités françaises au cours de la dernière décennie et qui a été officialisé par arrêté du ministère de l'Éducation nationale en 1998. Il s'agit du tutorat

méthodologique et pédagogique qui consiste en «l'accompagnement régulier ou ponctuel d'un groupe d'étudiants par des tuteurs, un peu plus avancés qu'eux dans le cursus universitaire». Fruit de la réflexion d'enseignants à la recherche de solutions pédagogiques et aussi produit d'une politique éducative, le tutorat constitue une pièce maîtresse d'un ensemble de mesures, mais son succès, trois ans après son officialisation, demeure relatif selon bien des chercheurs. «Le tutorat ou "le temps suspendu"» est une mesure qui représente un temps de formation complémentaire situé en dehors du temps officiel dévolu aux études, un temps qui n'existe pas en quelque sorte. Sa mise en place progressive dans les universités a ceci de paradoxal que si le tutorat peut aider les étudiants à réussir en modifiant la relation éducative, il ne remet aucunement en cause le système préexistant, évacuant du même coup toute idée de réforme de l'enseignement supérieur français.

De ces deux articles, il ressort que la question du soutien aux étudiants reste en marge de l'enseignement régulier et touche fort peu les pratiques traditionnelles dans les classes. De plus, dans les deux cas, on parvient mal à évaluer les effets réels de ces dispositifs d'aide qui, depuis plus de vingt ans, ont représenté un élément innovateur dans le système universitaire jusque-là peu embarrassé par ses propres ratés. Toutefois, cette «innovation» n'a pas eu d'effets réels sur les modèles universitaires et, en cela, elle n'a pas atteint son objectif ultime de changement des mentalités et des pratiques. Ici également, le point d'interrogation suivant «un espace d'innovation?» conserve sa pertinence.

– Les technologies dans l'enseignement

Un numéro sur les innovations pédagogiques ne pouvait ignorer les technologies de l'information et de la communication (TIC) qu'il est maintenant obsolète de qualifier de «nouvelles», puisque leur usage est relativement répandu en enseignement supérieur. Toutefois, leur existence n'exclut pas le défi pédagogique qui leur est attaché, bien au contraire. Comment enseigner mieux, comment apprendre davantage et de meilleure façon grâce aux TIC? Les innovations technologiques en enseignement supérieur commandent des innovations pédagogiques et invitent à une redéfinition du rôle de l'enseignant et du type et de la place du matériel pédagogique. Les TIC permettent d'apprendre en groupe ou en solitaire et d'avoir accès à d'énormes banques de données, mais par le fait même elles obligent à choisir et à trier les informations, à les traiter selon des règles, à partir de critères et dans des situations que l'enseignant universitaire devra avoir explicités au préalable. L'enseignant n'est plus seulement l'expert de contenus, il devient celui des méthodes d'apprentissage, des compétences dites «transversales» que les étudiants doivent développer pour s'adapter au monde actuel. L'éducation médiatisée à distance est devenue une réalité des universités qui rejoignent ainsi de vastes publics et élargissent leur champ d'action.

Le texte de Louise Marchand de l'Université de Montréal, «L'apprentissage en ligne au Canada: frein ou innovation pédagogique?», souligne le nouveau rapport au savoir que l'apprentissage en ligne suscite et les grandeurs et les faiblesses de ce mode renouvelé d'apprentissage à travers une expérience de deux cours donnés sous ce mode. Un certain portrait de ce nouveau mode au Canada est esquissé par l'autrice en introduction de son article. En parallèle, de l'Université de Liège, la contribution de Dieudonné Leclercq et de Brigitte Denis relate une formation à l'utilisation de logiciels offerte à des étudiants universitaires qui devaient systématiquement observer leur propre démarche d'apprentissage et y réfléchir. Dans «Auto-observation des modalités d'apprentissage en situation de projet», l'approche par projets et le modèle sociocognitiviste constituent l'infrastructure sur laquelle la démarche d'enseignement-apprentissage est balisée. L'originalité de la recherche repose surtout sur le lien entre l'utilisation de technologies, la réflexion métacognitive et la pédagogie de projets en coopération. Il s'agit là d'un bel exemple d'une innovation faisant appel à des théories assez récentes appliquées en salle de cours.

Bien qu'elles aient perdu de leur aspect innovateur, les TIC représentent pour certains professeurs une aventure vers l'inconnu, aventure qui peut être risquée. Pour d'autres, elles permettent une adaptation de leur enseignement ou, au contraire, un nouvel artifice dont il faut se méfier (souvenons-nous de la présumée révolution de l'audiovisuel des années 1970). Pour un grand nombre, c'est un outil moderne dont ils ne se passeraient plus. Oui, les TIC constituent un exemple indéniable d'innovation technologique, mais sont-elles toujours associées à l'innovation pédagogique du seul fait de leur existence? En quoi ont-elles modifié le rapport à l'enseignement et à l'apprentissage?

Conclusion

L'intérêt de faire le point sur les innovations pédagogiques réside avant tout dans la pérennité qu'il convient de maintenir à l'institution universitaire. Pour celle-ci, nous croyons qu'il faut transformer le célèbre slogan «publier ou périr», appliqué aux professeurs, en celui de «innover ou périliter». L'équilibre à maintenir entre le passé, le présent et l'avenir, entre l'héritage culturel à transmettre et les mutations à prendre en compte, oblige l'université à se renouveler. C'est par l'observation critique, par la réflexion sur ses propres composantes, par le maintien d'une vitalité pédagogique renouée que l'université pourra «éviter la robotisation de l'apprenant, la déshumanisation de l'institution, la médiocrité consumériste» (Debry, Leclercq et Boxus, 1998, p.78) que plusieurs pointent du doigt. Ces mutations qui la menacent «remettent l'université face à ses missions fondamentales: créer des savoirs, former une pensée libre, initier à la citoyenneté» (*Ibid.*, p.78). Elle parviendra à maintenir le cap en innovant pour son propre compte. L'espace d'innovation

est là, de toute évidence, mais il demeure fort peu occupé, croyons-nous, et toujours en marge. Mais n'est-ce pas là la nature même de l'innovation ?

NOTE

1. Le Réseau universitaire des centres d'autoformation a été créé en France en 1987. Il est une force de réflexion, d'action et de mutualisation des compétences destinée à introduire, dans l'enseignement supérieur, des pédagogies nouvelles plus centrées sur l'apprentissage autonome de l'étudiant et s'appuyant sur les technologies modernes de communication.

RÉFÉRENCES

- Alava, S. (1999). Pratiques non formelles d'études et hétérogénéité des publics universitaires. In S. Alava, J. Clanet, et M. Trinquier (dir.), *Hétérogénéité et réussite dans le premier cycle universitaire: conditions perçues et effectives des pratiques d'études et d'enseignement*. Rapport de recherche commandité par le Comité national de coordination de la recherche en éducation. Toulouse: Presses du Mirail.
- Alava, S. (2000). Rôle des stratégies d'autodirection des apprentissages dans les pratiques d'études en premier cycle universitaire. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 33(1), 43-71.
- Bertrand, D. et Busugatsala, G.G. (1995). *L'université québécoise du troisième type*. Sainte-Foy: Université du Québec.
- Bireaud, A. (1990). *Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur*. Paris: Les Éditions d'organisation.
- Boisvert, H. (1997). *L'université à réinventer*. Montréal: Éditions du Renouveau pédagogique.
- Canceill, G. (1993). Vers un enseignement supérieur de masse. *La société française. Données sociales – INSEE*, 56-64.
- Canceill, G. (1996). La première année à l'université. *La société française. Données sociales – INSEE*, 80-85.
- Conseil supérieur de l'éducation (1996). *Le financement des universités: Avis à la ministre de l'Éducation*. Sainte-Foy: Gouvernement du Québec.
- Cros, F. et Adamczewski, G. (1996). *L'innovation en éducation et en formation*. Bruxelles: De Boeck Université et INRP.
- Debry, M., Leclercq, D. et Boxus, É. (1998). De nouveaux défis pour la pédagogie universitaire. In D. Leclercq (dir.), *Pour une pédagogie universitaire de qualité*(p. 55-80). Hayen: Mardaga.
- Dubois, N. et Raulin, E. (1997). L'entrée dans l'enseignement supérieur: permanences et changements 1982-1996. *Éducation et formation*, 50, 11-19.
- Dupont, P. et Ossandon, M. (1994). *La pédagogie universitaire*. Paris: Presses universitaires de France.
- Duru-Bellat, M. (1995). Des tentatives de prédiction aux écueils de la prévention en matière d'échec en première année universitaire. *Savoir, éducation, formation*, 3, 399-416.
- Fave-Bonnet, M.-F. (1997). Les mutations de l'université. *Sciences humaines*, 70, 12-17.
- Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants: sociologie de la relation pédagogique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Frenay, M., Noël, B., Parmentier, P. et Romainville, M. (1998). *L'étudiant-apprenant. Grille de lecture pour l'enseignant universitaire*. Bruxelles: De Boeck et Larcier.

- Gagné, G. (dir.) (1999). *Main basse sur l'éducation*. Montréal: Éditions Nota Bene.
- Galland, O. (dir.) (1995). *Le monde des étudiants*. Paris: Presses universitaires de France.
- Girod de l'Ain, B. (1997). L'avenir des universités européennes: comment va-t-on diplômer les étudiants? Neuf objectifs de rénovation. *Gestion de l'enseignement supérieur*, 9(1), 93-113.
- Gruson, P. et Markiewicz-Lagneau, J. (1983). *L'enseignement supérieur et son efficacité. France, États-Unis, U.R.S.S., Pologne*. Paris: La Documentation française.
- Jallade, J.P. (1991). *L'enseignement supérieur en Europe: vers une évaluation comparée des premiers cycles*. Paris: La Documentation française.
- Langevin, L. (1996). *Pour une intégration réussie aux études postsecondaires*. Québec: Les Éditions Logiques.
- Langevin, L. et Bruneau, M. (2000). *Enseignement supérieur: vers un nouveau scénario*. Paris: ESF.
- Leclercq, D. (dir.) (1998). *Pour une pédagogie universitaire de qualité*. Hayen: Mardaga.
- McCathie, A. et Sukarsonoa, N. (1998). Que veulent les étudiants? *Le Courrier de l'Unesco. Année 1998*, 22-23.
- Quere, M. (1994). *Vers un enseignement supérieur sur mesure*. Paris: Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement et de la Recherche.
- Rhéaume, D. (1994). *L'assimilation du savoir et l'enseignement au premier cycle: enquête sur la pédagogie universitaire menée auprès de vingt-cinq départements universitaires*. Sainte-Foy: Université du Québec.
- Roda, J.C. (1996). La carpe et le lapin ou le difficile mariage des universités et des bibliothèques. *Bulletin des bibliothèques de France*, 41(2), 43-47.
- Romainville, M. (1997). Peut-on prédire la réussite d'une première année universitaire? *Revue française de pédagogie*, 119, 81-90.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.